

**OPVOEDKUNDIG-SIELKUNDIGE RIGLYNE VIR DIE HANTERING  
VAN PORTUURGROEPDRUK**

deur

**NICOLEEN SCHULD**

voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die vereistes vir  
die graad

**MAGISTER EDUCATIONIS -MET SPESIALISERING IN VOORLIGTING**

aan die

**UNIVERSITEIT VAN SUID-AFRIKA**

**STUDIELEIER: PROF H E ROETS**

**JUNIE 1999**

## **DANKBETUIGING**

Graag wil ek my opregte dank en waardering teenoor die volgende persone uitspreek vir hul onderskeie bydraes:

- \* Alle eer aan my Skepper vir Sy genade en ondersteuning wat Hy vir my in oorvloed bied
- \* Prof. H.E. Roets vir haar ondersteuning, aanmoediging en waardevolle studieleiding
- \* My man, Kallie, vir sy volgehoue geduld, bystand, aanmoediging en hulp
- \* My twee seuns, Kallie en Bernhard vir hul aansporing en verstaan
- \* Mev. Christa Grierson vir die netjiese tikwerk
- \* Mev. Ronel Steyn vir die regstellings en drukwerk
- \* Mev. Anda Smith vir haar taalkundige versorging
- \* Me. Surika Muller vir haar hulp met die statistiese verwerkings

**N SCHULD**

**Junie 1999**

## **OPVOEDKUNDIG-SIELKUNDIGE RIGLYNE VIR DIE HANTERING VAN PORTUURGROEP DRUK**

DEUR : N SCHULD  
GRAAD : MAGISTER EDUCATIONIS  
MET SPESIALISERING IN VOORLIGTING  
DEPARTEMENT : OPVOEDKUNDESTUDIES  
STUDIELEIER : PROF H E ROETS

\* \* \*

### **OPSOMMING**

Hierdie studie handel oor die ontleding van portuurgroepdruk by die adolessent en die hantering daarvan deur die adolessent self, die ouers, onderwysers en opvoedkundige sielkundige.

Die literatuur bevestig dat portuurgroepdruk 'n komplekse fenomeen met verskeie dimensies is. Verskeie faktore soos die ouers se gedrags- en kognitiewe funksionering, die adolessent se sosiale bekwaamheid en sy vatbaarheid vir portuurgroepdruk beïnvloed sy toeweging aan portuurgroepdruk. Prosesse soos identifikasie, internalisasie, modellering en dwang is by die toeweging aan portuurgroepdruk betrokke.

'n Voorgestelde program vir die skool, die implementering van 'n portuurmentorprogram en die onderrig van sosiale-, besluitnemings-, probleemoplossings- en selfgeldingsvaardighede kan die adolessent help om portuurgroepdruk te gebruik. Die opvoedkundige sielkundige kan die ouer en adolessent deur individuele-, gesins- en groepterapie bystaan.

Hierdie studie bevestig dat:

- \* portuurgroepdruk as 'n positiewe of negatiewe krag ervaar word;
- \* portuurgroepdruk in sterkte ten opsigte van verskillende terreine, taalgroepe, graadvlakke en geslag verskil;
- \* adolessente in graad 9 en graad 10 die sterkste portuurgroepdruk ervaar;



155.418 SCHU

PRINTED



0001740191

## **EDUCATIONAL-PSYCHOLOGICAL GUIDELINES FOR THE HANDLING OF PEER PRESSURE**

BY : N SCHULD  
DEGREE : MAGISTER EDUCATIONIS  
(With specialization in GUIDANCE)  
DEPARTMENT : EDUCATIONAL STUDIES  
STUDY LEADER : PROF H E ROETS

\* \* \*

### **SUMMARY**

This study analyses the adolescent's peer pressure and the handling thereof by the adolescent, the parents, teachers and educational psychologist.

The literature confirms that peer pressure is a multidimensional phenomenon. Certain factors such as the parent's behavioural- and cognitive functioning, the adolescent's social competence and susceptibility to peer pressure influence his compliance to peer pressure. Processes such as identification, internalization, modelling and coercion are involved in this compliance.

The implementation of a mentor system and suggested program at school and the teaching of social-, decisionmaking, problemsolving- and selfassertiveness skills will help the adolescent to use peer pressure positively. The educational psychologist can support the adolescent and parents through individual, family and group therapy.

Results show that:

- \* peer pressure is experienced as a positive or negative force;
- \* peer pressure differs in strength by domains, gender, grade levels and language groups;
- \* adolescents in Grade 9 and 10 experience the strongest peer pressure;

peer pressure; adolescent; social competence; affiliation; conformity; locus of control; autonomy; selfconcept; selfworth; susceptibility; parent's behavioural- and cognitive functioning; compliance; buddy system; peer pressure reversal; decisionmaking skills; problemsolving skills; selfassertiveness skills.

## INHOUDSOPGAWE

### BLADSY

#### HOOFSTUK 1:     **ORIËTERING TOT DIE STUDIE**

1.1	BEWUSWORDING VAN DIE PROBLEEM	1
1.2	VERKENNING VAN DIE PROBLEEM	2
1.3	PROBLEEMSTELLING	3
1.4	DOELSTELLING	4
1.5	BEGRIPSVERKLARINGS	4
1.5.1	Adolesensie	4
1.5.2	Portuurgroep	5
1.5.3	Portuurgroepdruk	5
1.6	VOORUITSKOUING VAN DIE ONDERSOEK	6
1.7	SLOT	6

#### HOOFSTUK 2:     **‘N LITERATUURONDERSOEK NA PORTUURGROEPDRUK.**

2.1	INLEIDING	7
2.2	DIE PORTUURGROEP	7
2.2.1	Definisie	7
2.2.2	Soorte portuurgroepe	8
2.2.3	Die ontwikkeling van portuurgroepe	9

## BLADSY

2.2.4	Funksies van die portuurgroep	10
2.2.5	Faktore wat 'n invloed uitoefen op die vorming van verskillende soorte portuurgroepe	13
2.3	PORTUURGROEPDRUK	14
2.4	MOONTLIKE FAKTORE WAT TOEGEWING VAN PORTUURGROEPDRUK KAN BEÏNVLOED	16
2.4.1	Die adolessent	18
2.4.1.1	Sosiale bekwaamheid	18
2.4.1.2	Konformiteit	22
2.4.1.3	Affiliasie	25
2.4.1.4	Selfkonsep	26
2.4.1.5	Selfwaarde	30
2.4.1.6	Identiteitsontwikkeling	31
2.4.1.7	Portuurgroepaanvaarding of -verwerping	35
2.4.1.8	Lokus van beheer en selfattribution	37
2.4.1.9	Persepsie van portuurgroepdruk	38
2.4.1.10	Outonomie	38
2.4.2	Die ouers	40
2.4.2.1	Gedragsfunksionering	40
2.4.2.2	Kognitiewe funksionering	46
2.4.2.3	Onderlinge verbande	47
2.4.2.4	Sosio-ekonomiese status	53
2.4.3	Prosesse betrokke by toewysing aan portuurgroepdruk	53
2.4.4	Vatbaarheid vir portuurgroepdruk	54



## BLADSY

2.5	MOONTLIKE GEVOLGE VAN PORTUURGROEPDRUK OP DIE ADOLESENT	57
2.5.1	Rook	57
2.5.2	Alkoholgebruik en -misbruik	58
2.5.3	Verdowingsmiddels	58
2.5.4	Wangedrag	59
2.5.5	Jeugmisdaad	59
2.5.6	Akademiese prestasie	60
2.6	OPSOMMING	60
2.7	TEN SLOTTE	60

### HOOSTUK 3:        RIGLYNE VIR DIE HANTERING VAN PORTUURGROEPDRUK

3.1	INLEIDING	61
3.2	RIGLYNE AAN OUERS	62
3.2.1	Ouerbestuuropleiding	62
3.2.2	Oueropleidingsprogramme	63
3.2.3	Ouerdrukroepe	64
3.3	RIGLYNE AAN ONDERWYSERS	66
3.3.1	Help leerders om portuurgroepdruk te bestuur	66
3.3.2	Prefekstelsel	67

	BLADSY
3.3.3 Leierskapopleiding	69
3.3.3.1 “Princeton Centre’s Training Programme”	69
3.3.3.2 Portuurleierskapopleiding	70
3.3.4 Puntetoekenningsstelsim	74
3.3.5 Koöperatiewe leer	75
3.3.6 DARE	76
3.3.7 Bevordering van die adolessent se selfwaarde	76
3.3.8 Sosiale vaardigheidsopleiding	78
3.3.9 Onderrig van lewensvaardighede	81
3.3.10 Probleemoplossingsvaardighede	83
3.3.10.1 Portuurgroepkonfrontasie	83
3.3.10.2 Interpersoonlike kognitiewe probleemoplossing	84
3.3.10.3 Die sosiale probleemoplossingsprogram	84
3.3.10.4 Portuurgroepmediasie	85
3.4 RIGLYNE AAN ADOLESSENTE	90
3.4.1 Die soort tiener wat ek graag wil wees	90
3.4.2 Portuurgroepdrukomkering	91
3.4.3 Selfgelding	92
3.4.4 ‘n Portuurondersteuningsprogram	93
3.4.5 Projek “KICK”: “Kids in cooperation with kids”	94
3.4.6 ‘n Portuurmentorprogram	95
3.5 SAMEVATTING	97

<b>HOOFSTUK 4: NAVORSINGSONTWERP</b>	98
4.1 INLEIDING	98
4.2 BESKRYWING VAN DIE EMPIRIESE STUDIE	98
4.2.1 Die doel met die empiriese studie	98
4.2.2 Selekering van proefpersone	98
4.2.3 Media wat in die studie gebruik gaan word	98
4.2.4 Die werkswyse wat in die studie gevolg gaan word	99
4.2.5 Die navorsingsmetode	99
4.2.6 Die aannames van die empiriese studie	100
4.2.7 Die interpretasie van die toetsresultate	100
4.3 DIE PORTUURGROEPDRUKVRAELYS (PPI)	101
4.3.1 Instruksies	101
4.3.2 Vraelys	101
4.3.3 Nasieninstruksies	104
4.4 DIE ADOLESENT SELFKONSEPSKAAL (ASKS)	106
4.4.1 Instruksies	106
4.4.2 Vraelys	106
4.4.3 Nasieninstruksies	114
4.5 DIE "EMOTIONS PROFILE INDEX" (EPI)	114
4.5.1 Instruksies	114
4.5.2 Vraelys	115
4.5.3 Nasieninstruksies	116

## BLADSY

4.6	TEN SLOTTE	116
<b>HOOFSTUK 5:</b>	<b>EMPIRIESE STUDIE</b>	<b>117</b>
5.1	DIE UITVOERING VAN DIE EMPIRIESE STUDIE	117
5.2	ONTLEDING VAN DIE GEGEWENS	117
5.2.1	Ervaar adolessente portuurgroepdruk op verskeie terreine?	117
5.2.1.1	Tabel 1: Resultate van portuurgroepdruk op verskeie terreine	117
5.2.1.2	Beskrywing van die tabel	117
5.2.1.3	Bespreking van tabel 1	118
5.2.2	Verskil portuurgroepdruk in verskillende graadvlakke ten opsigte van die verskeie terreine?	119
5.2.2.1	Tabel 2: Vergelyking van portuurgroepdruk in die verskillende graadvlakke ten opsigte van die verskeie terreine	119
5.2.2.2	Beskrywing van tabel 2	119
5.2.2.3	Bespreking van tabel 2	119
5.2.3	Verskil die belewing van portuurgroepdruk ten opsigte van geslag?	120
5.2.3.1	Tabel 3: Verskil in gemiddeldes van portuurgroepdruk ten opsigte van verskeie komponente	120
5.2.3.2	Beskrywing van tabel 3	121
5.2.3.3	Bespreking van tabel 3	121

5.2.4	Ervaar verskillende taalgroepe portuurgroepdruk verskillend?	122
5.2.4.1	Tabel 4: Die verskil in gemiddeldes van portuurgroepdruk ten opsigte van taal	122
5.2.4.2	Beskrywing van tabel 4	122
5.2.4.3	Bespreking van tabel 4	123
5.2.5	(i) Gee 'n adolessent wat oor 'n negatiewe selfkonsep beskik, makliker toe aan portuurgroepdruk?	124
	(ii) Gee 'n adolessent met sekere persoonlikheidskenmerke makliker toe aan portuurgroepdruk?	124
5.3	SAMEVATTING	133

## HOOFSTUK 6: RIGLYNE VIR DIE HANTERING VAN PORTUURGROEPDRUK 1354

6.1	INLEIDING	134
6.2	'N VOORGESTELDE PROGRAM VIR DIE SKOOL	134
6.3	RIGLYNE VIR DIE OPVOEDKUNDIGE SIELKUNDIGE	136
6.3.1	Individuele terapie	136
6.3.2	Gesinsterapie	136
6.3.3	Groepsterapie	137
6.4	RIGLYNE AAN DIE OUIERS	137
6.5	SLOTGEDAGTE	138

<b>HOOFSTUK 7: SAMEVATTING EN SLOT</b>	<b>139</b>
7.1 INLEIDING	139
7.2 BEVINDINGE UIT LITERATUURSTUDIE	139
7.3 BEVINDINGE UIT EMPIRIESE ONDERSOEK	140
7.4 GEVOLGTREKKINGS VAN DIE STUDIE	141
7.5 DIE IMPLIKASIE VAN DIE STUDIE	142
7.6 AANBEVELINGS VIR VERDERE STUDIE	142
7.7 DIE LEEMTES VAN DIE STUDIE	142
7.8 DIE WAARDE EN BYDRAE VAN DIE STUDIE	143
7.9 TEN SLOTTE	143

<b>BIBLIOGRAFIE</b>	<b>144</b>
---------------------	------------

## BYLAES

Bylaag 1: Die Portuurgroepdrukvraelys

Bylaag 2: "The Peer Pressure Inventory" (PPI)

## DIAGRAMME

1. Faktore wat moontlik kan bydra tot portuurgroepdruk	17
2. Gedrag: Die gevolg van die wisselwerking tussen beleving, betrokkenheid, betekenisgewing en die selfkonsep	29
3. 'n Model van ouerlike invloed op die adolessent se sosiometriesse status	46
4. Die verband tussen ouer en adolessent se gedrags- en kognitiewe funksionering	48

5.	Die verband tussen oueropvoedingstyl, -gedrag en -kognisie enersyds en die adolessent se sosiale bekwaamheid en sosiometriese status andersyds.	52
6.	Gevolge van portuurgroepdruk	57
7.	Hantering van portuurgroepdruk	61
8.	Ouer-tot-ouerkontrak	65
9.	Leerderkontrak	74
10.	Portuurondersteuningsprogram	94

## TABELLE

1.	Model vir sosiale perspektiefneming	19
2.	'n Sosiale inligtingprosesseringmodel vir sosiale bekwaamheid	20
3.	Sosiometriese status op grond van aanvaarding en verwerping	22
4.	Die verband tussen ouers se opvoedingstyl, ouergedrag en adolessentegedrag	42
5.	Die verband tussen ouerkognisievlakke, die ouer se rol en die ouer-kindverhouding	47
6.	Die verband tussen die ouer se opvoedingstyl en die adolessent se identiteitsvorming	49

# HOOFSTUK 1

## ORIËTERING TOT DIE STUDIE

### 1.1 BEWUSWORDING VAN DIE PROBLEEM

Die adolessent ondergaan buitengewone fisiese, intellektuele, emosionele en sosiale veranderinge. In sy sosiale ontwikkeling vorm hy relasies met sy ouers, onderwysers, portuurgroep en lede van die teenoorgestelde geslag. Die adolessent strewe na onafhanklikheid van sy ouers en raak meer betrokke by portuurgroepe. Die behoefte aan affiliasie by, en aanvaarding binne die portuurgroep, is vir die adolessent van deurslaggewende belang. Daar word van die adolessent verwag om die groepnorme te aanvaar en te gehoorsaam. So ervaar hy dan portuurgroepdruk.

Portuurgroepdruk kan as 'n positiewe of negatiewe krag in die adolessent se lewe beleef word. Dit kan positiewe invloed uitoefen op akademiese prestasie en skoolbetrokkenheid en kan as ondersteuningsstelsel dien. Dit kan as 'n meganisme vir of teen dwelm- of alkoholmisbruik, rook, wangedrag en jeugmisdadigheid gebruik word.

Uit die navorsers se gesprekke met ouers en onderwysers wil dit voorkom asof hulle nie weet hoe om die kind vir portuurgroepdruk voor te berei en om die kind en sy gedrag te hanteer nie. Dit kan vir die adolessent só belangrik word om deel te vorm van so 'n groep wat hul aan onaanvaarbare en destruktiewe gedrag skuldig maak, dat hy bereid is om sy eie waardes en norme te vergeet. Dit blyk dat die adolessent, soos die ouers, self ook nie weet hoe om hierdie druk te hanteer nie.

Die adolessent wat toegee aan groepdruk en homself as resultaat daarvan aan onaanvaarbare gedrag skuldig maak, ervaar moontlik verwerping, is nie selfgeldend nie, het 'n lae selfbeeld en beskik nie oor sosiale- en probleemoplossingsvaardighede nie. Die opvoedkundige sielkundige kan deur individuele terapie die adolessent help om 'n realisties-positiewe selfbeeld, selfvertroue en selfwaarde te ontwikkel. Die sielkundige kan hom help om deur middel van selfgeldings-, sosiale vaardigheds- en probleemoplossingsvaardighedsopleiding negatiewe portuurgroepdruk te hanteer.



Groep terapie kan gebruik word om die adolessente bewus te maak van die fenomeen “portuurgroepdruk”, die positiewe en negatiewe aard daarvan en die gevolge van toegewing aan negatiewe portuurgroepdruk. Sosiale vaardighede kan binne ‘n groepterapiesessie deur middel van rollespel ingeoefen word.

Die opvoedkundige sielkundige kan moontlik gesinsterapie gebruik om ouers se opvoedingstyle en gedragsfunksionering te identifiseer en daarmee poog om gesonder gesinsrelasies te herstel. Binne so ‘n geborge gesinsatmosfeer kan die adolessent moontlik aanvaarding beleef en ‘n positiewe relasie met sy ouers handhaaf.

## **1.2 VERKENNING VAN DIE PROBLEEM**

In die omvang van die literatuur het die navorser vasgestel dat daar verskillende fokuspunte was:

Die adolessent se ontwikkeling word deur genetiese, psigologiese, sosiale en morele faktore beïnvloed (Monteith, Postma & Scott, 1988:30). Volgens Havighurst (1997:40-46) word van die adolessent verwag om toenemend selfverantwoordelike keuses uit te oefen, veranderings in die samelewing te verwerk, interpersoonlike vaardighede aan te leer, die behoeftes van ander individue te respekteer en ‘n positiewe, realistiese selfkonsep te ontwikkel. Dieselfde uitgangspunt word deur Monteith et.al. (1988:30) gehuldig.

In sy sosiale ontwikkeling speel sy ouers en portuurgroep ‘n deurslaggewende rol. Die kind se sosiale bekwaamheid en onafhanklikheidswording word enersyds moontlik deur die ouers se opvoedingstyl, kognitiewe- en gedragsfunksionering en andersyds deur die kind se prososiale gedrag, sosiale kennis en portuurgroepaanvaarding bepaal (Dekovic, 1992:95).

In sy relasies met sy portuurgroep ervaar die adolessent portuurgroepdruk ten opsigte van akademiese prestasie, rook, alkohol- en verdowingsmiddelgebruik, afwysende gedrag, kleredrag, musiek en jeugmisdaad. Volgens Clasen en Brown (1987:21) kan portuurgroepdruk moontlik verband hou met ‘n behoefte aan affiliasie en groepeeraanvaarding. Dit mag moontlik ook volgens Burger (1987:289) ‘n strewe na konformiteit wees. Dit word deur Hoberg (1993:161) en Winiarski-Jones (1988:51) bevestig.

Tydens vroeë adolessensie neem die invloed en belangrikheid van die portuurgroep toe. Daar word toenemend druk ervaar vir sosiale aanvaarding deur die groep en om binne 'n groep te funksioneer. In middeladolessensie begin die portuurgroep die gesin vervang en begin dit as klankbord dien vir nuwe idees en gedrag van die adolessent. Die laatadolessent ontwikkel meer selfvertroue en is minder vatbaar vir invloed en manipulasie deur die portuurgroep. Die adolessent se prioriteite speel 'n belangrike rol in sy keuse van vriende en inisiëring van sosiale verhoudings (Gillis, 1992:72-75).

Portuurgroepdruk kan 'n positiewe en/of negatiewe invloed op die adolessent hê (Lowenstein, 1989:30 en Clasen & Brown, 1987:21). Negatiewe elemente kan manifesteer in oormatige rigiditeit, wangedrag, jeugmisdaad, alkohol- en dwelmmisbruik. Clasen en Brown (1985:467) wys daarop dat portuurgroepdruk as 'n positiewe krag as 'n voorkoming- en ondersteuning-sisteem kan dien.

Die onderrig van sosiale-, kommunikasie- en lewensvaardighede kan die adolessent moontlik op portuurgroepdruk voorberei (Coie & Koepl, 1990:310). Die skep van 'n ondersteunende, positiewe klaskameratmosfeer deur die onderwyser (Clasen & Brown, 1987:22) asook ouerbegeleiding, kan moontlik vir beide onderwyser en ouer van hulp wees in die hantering van portuurgroepdruk.

### 1.3 PROBLEEMSTELLING

**WATTER OPVOEDKUNDIGE-SIELKUNDIGE RIGLYNE KAN  
VIR DIE ADOLESENT, OUER EN ONDERWYSER DAARGE-  
STEL WORD OM PORTUURGROEPDRUK TE KAN HANTEER?**

Die probleem wat in die studie ondersoek gaan word, is:

- \* Wat word met die fenomeen "portuurgroepdruk" bedoel?
- \* Is ouers se opvoedingstyl 'n faktor wat moontlik 'n rol speel in die sosiale bekwaamheid van die adolessent?
- \* Wat is die rol van sosiale vaardighede, selfvertroue, selfkonsep, selfgelding, affiliasie, konformiteit en identiteitsverwerwing in die toegewing aan, en hantering van,

portuurgroepdruk?

- \* Watter bystand kan die onderwyser aan die adolessent, bied ten einde portuurgroepdruk te kan hanteer?
- \* Is daar spesifieke riglyne wat die ouers kan volg ten einde hul kind te kan toerus om portuurgroepdruk te hanteer?
- \* Hoe kan adolessente portuurgroepdruk hanteer?
- \* Is portuurgroepdruk noodwendig net negatief?

#### **1.4 DOELSTELLING**

Die doel met die studie is om:

- 1) 'n Literatuurstudie oor die fenomeen "portuurgroepdruk" te doen ten einde die verskynsel beter te verstaan.
- 2) 'n Literatuurstudie oor hanteringswyses van portuurgroepdruk te doen sodat toepaslike riglyne vir die ouer, onderwyser, opvoedkundige sielkundige en adolessent geformuleer kan word.
- 3) 'n Empiriese navorsing te doen oor die verskynsel van "portuurgroepdruk".
- 4) Die skryf van riglyne vir die ouer, adolessent en opvoedkundige sielkundige sowel as 'n voorgestelde program vir die skool om portuurgroepdruk te kan hanteer.

#### **1.5 BEGRIPSVERKLARINGE**

Die volgende begrippe is baie prominent in hierdie ondersoek en verg 'n kort omskrywing soos dit in hierdie studie verstaan en gebruik sal word.

##### **1.5.1 ADOLESSENSIE**

Adolessensie, wat afgelei is van die Latynse woord "adoloscentia" wat groei na volwassenheid impliseer, begin met die aanbreek van puberteit en eindig met die bereiking van volwassenheid (Hoberg, 1993:160). Volgens Hopkins (1994:330) is adolessensie 'n periode van oorgang en onsekerheid wat lei tot 'n kenmerkende psigologiese afhanklikheid van die portuurgroep. Die adolessentetydperk kan in drie fases ingedeel word:

- \* vroeë adolessensie : ongeveer 12 - 14 jaar
- \* middeladolessensie : ongeveer 15 - 16 jaar
- \* laatadolessensie : ongeveer 17 - 21 jaar

Volgens Erikson (1988:119) is dit die belangrikste ontwikkelingsdoperegk waarin 'n positiewe ego-identiteit verwerf behoort te word. Die selfstandigheidstage, wat met identiteitsverwerwing verband hou, sluit volgens Vrey (1979:197) en Kesler (1988:156) die volgende in:

- \* vestiging van 'n eie identiteit;
- \* vorming van 'n bestendige en meer realistiese selfkonsep;
- \* konsolidering van 'n eiegeslag-geslagsrol;
- \* beheer oor ekspressie van emosie;
- \* vorming van toereikende verhoudinge met die portuur;
- \* vorming van toereikende heteroseksuele verhoudings;
- \* internalisering van norme en waardes om verantwoordelik te kan besluit en
- \* die kies van 'n beroep waarin die kind tot selfaktualisering kan oorgaan.

### **1.5.2 PORTUURGROEP**

Volgens Monteith et.al. (1988:99) bestaan die portuurgroep van die adolessent uit sy ouderdomsgenote wat nie lede van sy gesin is nie. Dit is 'n wêreld met sy eie gewoontes, tradisies, maniere en soms 'n eie taal. Die portuurgroep kan ook beskou word as 'n verwysing na alle sosiale verhoudinge wat tussen jongmense bestaan (Salmon, 1979: 95).

Brody (1976:6) sien die portuurgroep as 'n verwysingsraamwerk waarvolgens die adolessent sy eie gedrag en houding evalueer. Die lede sien mekaar as deelnemers in dieselfde situasie wat rolle en norme deel wat hul van ander persone binne 'n sosiale sisteem onderskei.

### **1.5.3 PORTUURGROEPDRUK**

Clasen en Brown (1985:452 en 464) beskou portuurgroepdruk as 'n primêre meganisme waarmee groepnorme en -lojaliteit tussen groeplede oorgedra word. Portuurgroepdruk is 'n multi-dimensionele krag wat, ten opsigte van sterkte en rigting, tussen portuurgroepe en verskillende domeine van adolessentgedrag wissel. Dit is 'n komplekse fenomeen met verskeie dimensies (Clasen & Brown, 1987:22).

## **1.6 VOORUITSKOUING VAN DIE ONDERSOEK**

Die verloop van die studie word soos volg beplan:

- \* In hoofstuk 2 word 'n literatuurstudie beplan om duidelikheid te verkry aangaande die fenomeen portuurgroepdruk, die faktore wat portuurgroepdruk kan beïnvloed en die invloed wat portuurgroepdruk op die adolessent uitoefen.
- \* In hoofstuk 3 word riglyne vir die hantering van portuurgroepdruk vir die adolessent, ouer en onderwyser daargestel.
- \* In hoofstuk 4 word 'n empiriese ondersoek beplan om die aard en omvang van portuurgroepdruk by die adolessent te bepaal.
- \* In hoofstuk 5 word die verwerking en interpretasie van data beplan.
- In hoofstuk 6 word 'n voorgestelde program vir die skool sowel as riglyne vir die opvoedkundige sielkundige en die ouers daargestel
- \* In hoofstuk 7 word gevolgtrekkings en aanbevelings ter verligting van die probleem gestel.

## **1.7 SLOT**

Toegewing aan negatiewe portuurgroepdruk kan daartoe lei dat die adolessent hom skuldig maak aan wangedrag, dwelm- en drankmisbruik en dat sy akademiese prestasies daaronder ly. Die negatiewe elemente van portuurgroepdruk manifesteer onder meer in oormatige rigiditeit en eise om konformiteit wat aan 'n adolessente lid van die groep gestel word (Hoberg, 1993: 162).

Dit is belangrik dat die ouer sal besef watter belangrike rol hul in die voorbereiding van hul kind se hantering van portuurgroepdruk speel. 'n Positiewe, warm gesinsverhouding en demokratiese opvoedingstyl mag moontlik as voorkomingstrategie dien. Die skep van 'n ondersteunende, positiewe klaskameratmosfeer deur die onderwyser en aanwending van 'n portuurgroepmentor-program by die skool mag die adolessent moontlik toerus om portuurgroepdruk te kan hanteer.

Dit is eweneens belangrik dat die adolessent bewus gemaak sal word van die negatiewe en positiewe aard van portuurgroepdruk. Sosiale vaardigheids-, kennis vaardigheids-, probleem-oplossingvaardigheids- en selfgeldingsopleiding behoort die adolessent toe te rus ten einde portuurgroepdruk te kan hanteer.

## **HOOFSTUK 2**

### **'N LITERATUURONDERSOEK NA PORTUURGROEPDRUK**

#### **2.1 INLEIDING**

Die doelstelling van die hoofstuk is om die fenomeen "portuurgroepdruk" te ondersoek en om sekere vrae wat die navorser in die bewuswording gehad het, te beantwoord. Die uiteindelijke doelstelling is om na inhoude wat na vore kom te kyk en dit te gebruik in die skryf van riglyne vir die hantering van portuurgroepdruk deur die adolessent, ouer, onderwyser en opvoedkundige sielkundige.

In hierdie hoofstuk sal onder andere aandag gegee word aan portuurgroepe, portuurgroepdruk, moontlike faktore wat toegewing aan portuurgroepdruk beïnvloed, asook die gevolge van portuurgroepdruk op die adolessent.

#### **2.2 DIE PORTUURGROEP**

##### **2.2.1. DEFINISIE**

Volgens Dunphy (1972:16) word 'n portuurgroep tussen vroeë en middeladolessensie gevorm ten einde adolessente in heteroseksuele rolle te sosialiseer en te organiseer. Seifert en Hoffnung (1987:696) beskou die portuurgroep as sosiale eweknieë wat min of meer dieselfde ouderdom, ryphed en agtergronde deel. Die groep word waargeneem as 'n krag wat die adolessent dryf om meer selfversekerd, ekstrovert en dapper te wees.

Brown, Eicher en Petrie (1986:95) sien die portuurgroepe as dinamiese kragte wie se invloed en funksies gedurende adolessensie verskuif. Genoemde kragte wissel ook na gelang van die adolessent se skool of gemeenskap enersyds en hul vlak van betrokkenheid by die portuurgroepe andersyds. Volgens Brown, Clasen en Eicher (1986:522) en Berndt (1979:609) verwys die portuurgroep na 'n individu se onmiddellike sirkel van goeie vriende. Ide et.al. (1981:472) meen die portuurgroepinvloed word getoon deur 'n adolessent se assosiasie met 'n enkel ouderdomsgenoot. Verskeie navorsers meen dat ander faktore soos status, reputasie, prominente aktiwiteite of persoonlikheidstreke 'n deurslaggewende rol in die definiëring van portuurgroepe speel (Hartup, 1983:144 en Crockett et.al., 1984).

Die portuurgroep oefen 'n onvermydelike en betekenisvolle invloed op die adolessent se houding teenoor homself en die skool uit en dit forseer die adolessent om homself in sekere terme te definieer (Cullingford & Morrison, 1997:63). Volgens Wall et.al. (1993:405) organiseer die adolessent sy portuurgroepverhouding rondom 'n statiese hiërargie van sosiale groepe.

### 2.2.2 SOORTE PORTUURGROEPE

Brown (1989:189) groepeer portuurgroepinteraksie by adolessente in drie vlakke:

#### (i) Pare vriende

Pare vriende kan mekaar direk en op 'n individuele wyse beïnvloed (Brown, 1989:210). Brown (1989:189) beskou hierdie groep egter nie as 'n portuurgroep nie.

#### (ii) Klieks

Die klieks is *interaksiegebaseerde* portuurgroepe wat uit 'n klein aantal adolessente bestaan (Brown, 1989:190). Klieks wissel in grootte, maar bestaan gewoonlik uit vyf tot tien adolessente wat die kliek as primêre basis van sosiale interaksie beskou. Hul ontwikkel hegte vriendskappe en ontwikkel klieknorms volgens kleingroepinteraksiebeginsels *binne* die groep. 'n Kliek kan dus beskou word as die adolessent se *vriendskapsgroep* wat op *sosiale interaksiepatrone* gebaseer is. Seifert en Hoffnung (1987:97) beskou die kliek as 'n inmeakaargeweefde groep van twee of meer persone wat doelwitte en aktiwiteite deel.

#### (iii) Skare of groot groepe

Die portuurgroep daarenteen is 'n *reputasiegebaseerde* portuurgroep. Dit is 'n groter kollektiewe groep stereotipe individue wat op grond van hul status onder die portuurgroep of hul vlak van sosiale vaardigheid geëtiketteer word, (Brown, 1989:190). Groot groepe word ooreen-komstig sekere karaktereenskappe as "jocks", "brains", "druggies", "populars", "regulars", "dirtballs", "loners", "unsociables" en "nerds" gekategoriseer (Clasen & Brown, 1987:21). Skarenorms word van *buite* die groep afgedwing en reflekteer die stereotipe beeld wat portuurgroepe van skare-lede het. 'n Portuurgroep is die adolessent se *verwysingsgroep* wat op *persoonlike houdings*, belangstelling of *vermoë* gebaseer is. Seifert en Hoffnung (1987:697) beskou die adolessente groep (15 - 30 persone) as die informele assosiasie van twee tot vier klieks.

### 2.2.3 DIE ONTWIKKELING VAN PORTUURGROEPE

Die portuurgroepe ondergaan strukturele transformasies met die aanvang van adolessensie. Ontwikkelingsveranderinge in klieks en portuurgroepe vind gedurende adolessensie plaas en mag die aard van portuurgroepverhoudings beïnvloed (Brown, 1989:190). Volgens 'n model van Dunphy (Monteith et.al., 1988:99 en Brown, 1989:191) kan daar vyf stadia van ontwikkeling geïdentifiseer word:

(i) Stadium 1

Hierdie stadium kom gedurende vroeë adolessensie voor. Daar word in klieks of groot groepe wat uit dieselfde geslag bestaan, sosiaal verkeer. Aktiwiteite sentreer om aanvaarde gedrag wat by seuns en dogters van daardie ouderdom pas. Streng reëls word ook tydens hierdie stadium gehandhaaf.

(ii) Stadium 2

Tydens adolessensie vorm lede van dieselfde ouderdom en verskillende geslagte groepe. In hierdie stadium is daar egter nog nie noue vriendskappe tussen lede van die teenoorgestelde geslag nie.

(iii) Stadium 3

Heteroseksuele klieks ontwikkel nou hiërargies volgens status. Individuele vriendskapsverhoudinge tussen lede van die teenoorgestelde geslag begin ontwikkel (Monteith et.al., 1988:100).

(iv) Stadium 4

Sodra heteroseksuele aktiwiteite die norm begin word, begin die klieks met ander klieks assosieer. 'n Volledig ontwikkelde groep wat saam sosialiseer, word gevorm.

(v) Stadium 5

Die groepe dissosieer nou in losser geïsoleerde groepe en heteroseksuele pare.

Die portuurgroepstruktuur ondergaan dus 'n metamorfose vanaf geïsoleerde monoseksuele klieks tydens vroeë adolessensie tot 'n komplekse netwerk van verweefde klieks en portuurgroepe wat gedurende laat adolessensie in relatief onafhanklike heteroseksuele klieks disintegreer (Brown, 1989:120).



#### 2.2.4 FUNKSIES VAN DIE PORTUURGROEP

Die adolessent se interaksie met en ondervinding in die portuurgroep voorsien 'n noodsaaklike arena waarbinne hy belangrike vaardighede aanleer. Daar word verskeie funksies van die portuurgroep onderskei:

(i) Sosiale interaksie en kommunikasie

Die portuurgroep tree op as *sosialiseringsagent* (Hartup, 1989:124). Volgens Berndt (1982:17) leer die adolessent *sosiale interaksie*-, *rolvertolkings*- en *kommunikasievaardighede* binne die groep aan. Die adolessent verwerf ook *leierskapvaardighede* en die vermoë om homself en ander akkuraat te evalueer (Seifert en Hoffnung, 1991:590).

(ii) Sekuriteit, selfvertroue en ondersteuning

Die portuurgroep bied *sekuriteit* en dien as 'n *ondersteuningsbasis* vir die adolessent (Winiarski-Jones, 1988:51 en Seifert & Hoffnung, 1991:588). Clasen en Brown (1985:452) meen dat die sekuriteit en ondersteuning 'n *gerusstellende kontras* met die adolessent se onsekerheid omtrent homself vorm. Dit word deur Clasen en Brown (1987:21), Seifert en Hoffnung (1991:590) en Fine (1981:34) bevestig dat die groep 'n *veilige plek* is waarbinne sosiale vaardighede en idees uitgetoets kan word.

Die groep stel die adolessent in staat om 'n mate van onafhanklikheid van sy gesin te bereik en terselfdertyd sy persoonlike behoeftes aan *emosionele ondersteuning te bevredig* (Hopkins, 1994:330). Portuurgroepidentifikasie gee aan die adolessent sekuriteit en *selfvertroue* om binne die groep te waag (Elkind, 1988:195).

(iii) Sosiale vaardighede en -rolle

Die groep bied aan die adolessent die geleentheid om met *sosiale rolle* of *alternatiewe identiteite* sowel as *manlike of vroulike rolle* in heteroseksuele verhoudings te *eksperimenteer* (Monteith et.al. 1988:105).

(iv) Ontwikkeling van 'n selfkonsep

Die adolessent se ondervinding met sy portuurgroep dra by tot die ontwikkeling van 'n *selfkonsep*. Volgens Brennan (1985:464) toon die mate van deelname aan aktiwiteite van en die

verskeidenheid ervarings binne die groep, 'n positiewe korrelasie met sy selfkonsep.

(v) Identiteitsontwikkeling

Volgens Newman en Newman (1976:265) fasiliteer die groep, as sosialiseringsskrag, die *identiteitsontwikkeling* en *outonomie* van die adolessent. Dit word deur Clasen en Brown (1985:465), Seifert en Hoffnung (1991:588), Winiarski-Jones (1988:52) en Walker (1995:42) bevestig.

Die groep dien as 'n *forum* en *bron* vir *identiteitsvorming* (Walker, 1995:42). Binne die groep word die adolessent se identiteit met behulp van groepsnorme, -waardes en -praktyke aangepas, verander en ontwikkel. Cullingford en Morrison (1997:62) meen dat die adolessent, deur middel van reflektering, versterking en verandering van waardes van die self, sy eie identiteit vorm.

Monteith et.al. (1988:104) beskou die groep as 'n *verwysingsraamwerk* waarbinne die adolessent sy *sosiale identiteit* kan meet en waarde en norme evalueer.

(vi) Inligtingsprosessering en probleemoplossing

Die portuurgroep dien as 'n eenheid vir *inligtingsprosessering* en *probleemoplossing* (Walker, 1995:42). Die portuurgroep het 'n "mikrokultuur" van simboliese en praktiese bronne soos waardes, gedragswyses en 'n wêreldbeskouing. Deur hierdie "mikrokultuur" formuleer en bereik hul hul doelwitte en word waardes gevestig. Die groep bepaal die adolessent se ambisie, hardwerkendheid, vooroordele en musieksmaak (Winiarski-Jones, 1988:57).

Seifert en Hoffnung (1991:589) sien die portuurgroep as 'n *sentrale inligtingsbron* waardeur die adolessent kan bepaal wie hy is en hoe hy moet optree.

(vii) Primêre brug na die toekoms

Die portuurgroep is die adolessent se *primêre brug na die toekoms*. Dit gee aan hom 'n gevoel van affiliasie en sekerheid en voorsien beide *beskerming* en *provokasie* (Wenar, 1990:64).

(viii) Sosiale aanvaarbaarheid en kredietwaardigheid

Volgens Winiarski-Jones (1988:52) bied die groep *sosiale aanvaarbaarheid* en *kredietwaardigheid* aan die adolessent. Monteith et.al. (1988:103) bevestig dit. Walker (1995:42) meen dat die groep die adolessent se waarde binne so 'n sosiale eenheid erken.

(ix) Kreatiewe en kritiese denke

Die groep het deel aan die ontwikkeling van die adolessent se kreatiewe en kritiese denke (Damon & Phelps, 1989:135).

(x) Verdedigingsmeganisme

Volgens Cullingford en Morrison (1997:63) kan die portuurgroep, in die lig van verwerping en uitsluiting, as 'n *verdedigingsmeganisme* teen bedreiging van ander adolessente en onderwysers dien. Lidmaatskap binne die groep hou dus verband met selfverdediging en selfgelling.

(xi) Sosiale status en populariteit

Brown, Eicher en Petrie (1986:75) meen die portuurgroep bepaal die basis van *populariteit* en *sosiale status* van die groep binne die hiërargie van sosiale status. Die groep beïnvloed ook die adolessent se *persoonlike status* of populariteit binne sy portuur. Brown en Lohr (1987:53) bevestig dit en beskou die groep as terugvoerbron vir die adolessent se *vergelykende status* binne die groep wat sy selfwaarde positief óf negatief kan beïnvloed.

(xii) Groepskohesie

Die portuurgroep hou groepskohesie in stand (Newman & Newman, 1976:266).

(xiii) Kompetisie

Die groep bied aan die adolessent die geleentheid om met sy ouderdomsgenote op 'n gelyke grondslag te kompeteer en om op grond van sy vermoë vir hom 'n plek in die sosiale groep te verwerf (Winiarski-Jones, 1988:56).

(xiv) Sosiale mobiliteit

Die *sosiale mobiliteit* van die groep dien as basis vir *vergelyking* van sy eie en ander se aksies,

houding en gevoelens (Seifert & Hoffnung, 1991:587). Volgens Brown (1989:195) kan die adolessent hom dus teen hierdie verskillende agtergronde, gedragspatrone, waardes en norme evalueer. Dit word deur Clasen en Brown (1987:21) bevestig.

Die vergelyking stel hom in staat om sy eie idees en waardes en die groep waarby hy inpas, te identifiseer (Myers, 1992:7). Die groep help hom om etiese norme en vriendskappe te definieer (Seifert & Hoffnung, 1991:467).

(xv) Emansipasie

Die portuurgroep speel 'n belangrike rol in die *emansipasie* van die adolessent. Volgens Monteith et.al. (1988:102) dwing die groep hom om onafhanklik besluite te neem sonder om sy verbintenisse met volwassenes te verbreek.

## **2.2.5 FAKTORE WAT 'N INVLOED UITOEFEN OP DIE FORMING VAN VERSKILLENDSE SOORTE PORTUURGROEPE**

Daar is verskeie faktore wat die vorming van die soorte portuurgroepe tydens adolessensie beïnvloed:

(i) Sosio-ekonomiese status

Vroeë navorsing het daarop gewys dat groepe nie sosio-ekonomies homogeen is nie (Clasen & Brown, 1985:462) terwyl onlangse navorsing egter toon dat portuurgroepe wel volgens sosiale klasse gevorm word (Brown, 1989:196). Die groepe "gewildes" en "elite" word gevorm deur adolessente uit hoë sosio-ekonomiese strata, terwyl adolessente in die "normales", "brains", "presteerders" en "loners" uit meer diverse sosio-ekonomiese agtergronde kom (Brown, 1989:196).

(ii) Etniese samestelling

Die etniese of rassiesamestelling van 'n skool kan 'n bepalende faktor in portuurgroepvorming wees (Brown, 1989:196).

(iii) Waardes en waardesisteme

Die waardesisteme van 'n gemeenskap kan die soorte groepe sowel as die waardes binne 'n groep beïnvloed (Brown, 1989:196). Navorsing deur Coleman (Brown, 1989:196) het die belangrikheid van goeie akademiese prestasie as voorvereiste vir lidmaatskap van 'n "elite" portuurgroep uitgewys. Brown (1989:196) het bevind dat sekere groepe soos "jocks" en "bandies" meer status binne skole, waar atletiekbyeenkomste en orkeskonserte deur die hele gemeenskap van waarde beskou word, geniet.

(iv) Volwassenes se intensionele gedrag

Volwassenes kan die sosiale omgewing manipuleer ten einde aan die volwassene se behoeftes te voldoen (Brown, 1989:197). Newman en Newman (1976:268) het bevind dat onderwysers sterk op sekere portuurgroepe steun om spesifieke take binne 'n skool te verrig, soos byvoorbeeld leerlingeiers wat dissipline moet help handhaaf.

(v) Ouderdom

Groepe bestaande uit lede van verskillende ouderdomme is geneig om minder sosiaal en aggressief te wees en ondervind minder konflik terwyl dié groepe bestaande uit lede van dieselfde ouderdom minder praktiese hulp gee en ontvang, meer vriendelik is en meer konflik ondervind (Seifert & Hoffnung, 1991:468).

(vi) Geslag

Seunportuurgroepe bestaan uit ten minste twaalf lede en is baie aktief en ekstensief kompetend terwyl dié van meisies uit pare of klein groepies bestaan en meer intensief is (Seifert & Hoffnung, 1991:470).

## 2.3 PORTUURGROEPDRUK

Clasen en Brown (1987:22) beskou portuurgroepdruk as 'n komplekse fenomeen met verskeie dimensies:

- (i) Portuurgroepdruk is *multidimensioneel*. Die adolessent ervaar druk ten opsigte van vyf areas, naamlik: portuurgroepbetrokkenheid, die skoolbetrokkenheid, gesins-

betrokkenheid, konformiteit tot groepnorme en wangedrag. Die intensiteit en rigting van druk wissel egter na gelang van die tipe portuurgroep en graadvlakke.

(ii) Portuurgroepdruk verskil in *sterkte* ten opsigte van *domeine en graadvlakke*. Volgens Clasen en Brown (1987:22) ervaar die adolessent die sterkste druk ten opsigte van portuurbetrokkenheid en die minste druk ten opsigte van wangedrag. Portuurgroepdruk ten opsigte van portuurbetrokkenheid is hoër as tot gesins- en skoolbetrokkenheid (Clasen & Brown, 1985:465). Druk ten opsigte van konformiteit tot groepnorme bereik 'n hoogtepunt in graad nege terwyl druk vir gesinsbetrokkenheid met verloop van tyd afneem. Brown, Clasen en Eicher (1986:529) het bevind dat portuurgroepdruk in vroeë adolessensie meer 'prososiaal' van aard is.

(iii) Portuurgroepdruk kan *positief* sowel as *negatief* wees. Positiewe portuurgroepdruk bevorder prososiale gedrag (Brown, 1982:122 en Brown, Clasen & Eicher, 1986:529), fasiliteer outonomie-ontwikkeling (Clasen & Brown, 1985:465) en dien as teenvoeter teen verdowingsmiddel- en alkoholgebruik (Clasen & Brown, 1985:465). Negatiewe portuurgroepdruk kan akademiese prestasie ondermyn, bydra tot verdowingsmiddelgebruik en seksuele aktiwiteit sowel as die aanmoediging van antisosiale gedrag (Clasen & Brown, 1987:21).

Die adolessent ervaar beide *prososiale druk* vir portuur-, skool- en gesinsbetrokkenheid en teen wangedrag, asook *anti-sosiale druk* vir wangedrag en teen portuur-, skool- en gesinsbetrokkenheid.

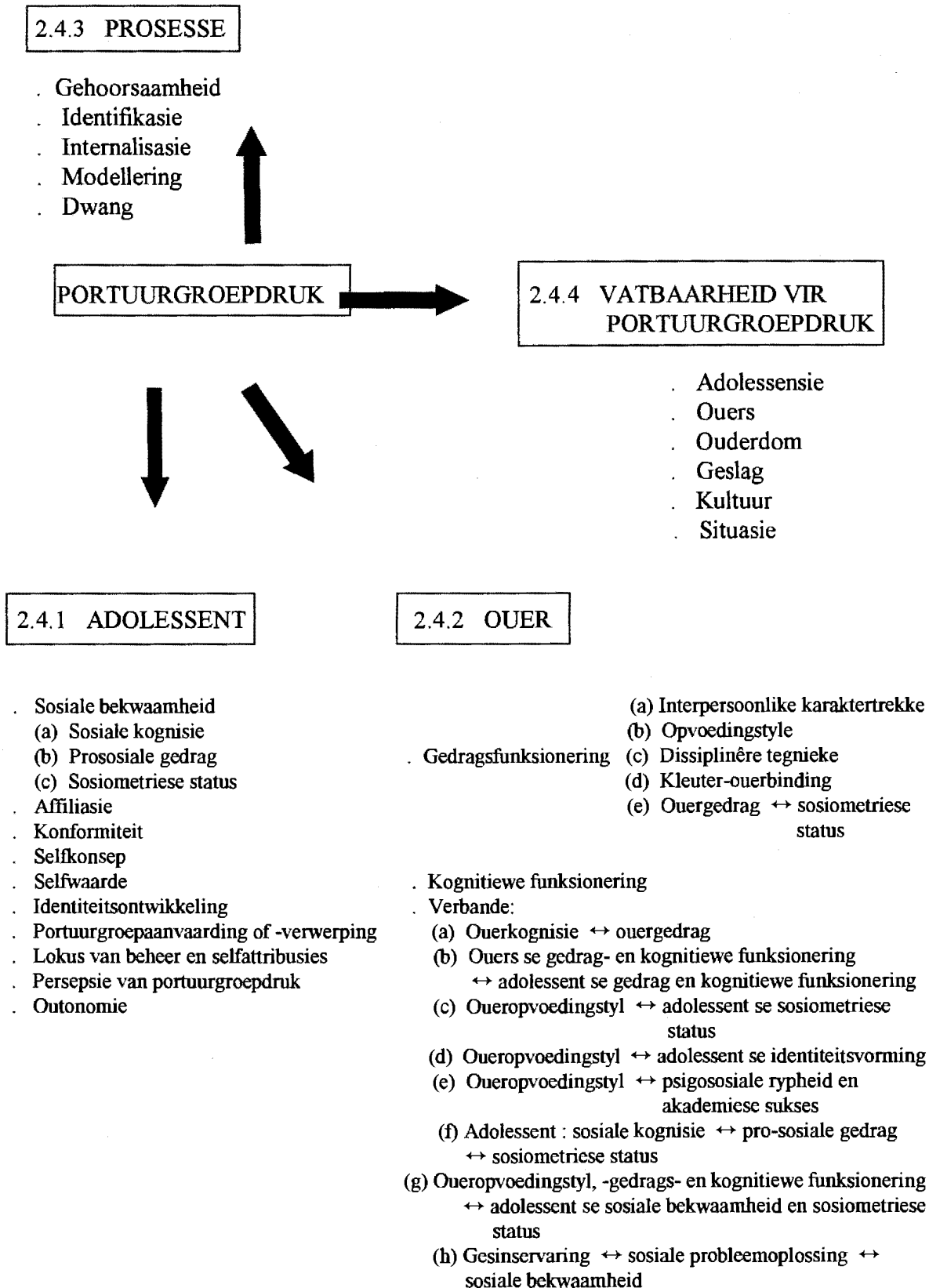
(iv) Portuurgroepdruk is nie *monolities* en *eenvormig* binne verskillende groepe nie. Navorsing deur Clasen en Brown (1987:22) het getoon dat sekere geïsoleerde groepe ("unpopulars" en "dirtballs") min druk ten opsigte van prososiale aktiwiteite maar baie druk ten opsigte van wangedrag en nie-betrokkenheid by die gesin ervaar. Groepe soos die "brains", "populars", "regulars" en "jocks" ervaar egter druk vir skool-, portuur- en gesinsbetrokkenheid. Clasen en Brown (1985:465) het egter gevind dat portuurgroepdruk ten opsigte van portuurbetrokkenheid en konformiteit tot portuurgroepnorme met gelyke intensiteit deur alle groepe ervaar word.

- (v) Portuurgroepdruk ten opsigte van verskeie areas word deur verskillende *geslagte* verskillende ervaar. Navorsing deur Brown (1982:131) het getoon dat portuurgroepdruk 'n groter en meer dominante invloed op die adolessente meisie het. Die seuns ervaar wel druk, maar tot 'n mindere mate. Seuns ervaar groter druk ten opsigte van betrokkenheid by organisasies en die gebruik van verdowingsmiddels en alkohol. Meisies daarenteen, ervaar meer druk ten opsigte van skoolprestasie en gesinsverhoudings.

Portuurgroepdruk is dus 'n multidimensionele en multidireksionele fenomeen. Die dimensies en rigtings wissel ten opsigte van die tipe druk, groepaffilasie en graadvlak (Clasen & Brown, 1987:22).

#### **2.4 MOONTLIKE FAKTORE WAT TOEGEWING VAN PORTUURGROEP- DRUK KAN BEÏNVLOED**

Verskeie faktore kan moontlik bydra tot die adolessent se toegewing aan portuurgroepdruk. Dit kan diagrammaties soos volg voorgestel word:



**DIAGRAM 1 : FAKTORE WAT MOONTLIK KAN BYDRA TOT PORTUURGROEPDRUK**



## **2.4.1 DIE ADOLESENT**

### **2.4.1.1 SOSIALE BEKWAAMHEID**

Die adolessent se sosiale bekwaamheid word bepaal deur sy sosiale kognisie-, sosiale gedragsvaardighede en sy aanvaarding binne die portuurgroep.

#### **(a) SOSIALE KOGNISIE**

Sosiale kognisie is die wyse waarvolgens persone dink oor sosiale objekte, sosiale gebeure en sosiale verhoudings (Dekovic, 1992:12). Dit dui dus op die redeneringsprosesse waardeur hul kennis van sosiale aangeleenthede verwerf. Dit sluit aspekte soos empatie, rolvertolking en interpersoonlike begrip, morele redenering, interpersoonlike probleemoplossingsvaardighede en attribusie van die oorsake van sosiale gedrag in (Erwin, 1993:30 en Dekovic, 1992:36).

Sekere sosiaal-kognitiewe ontwikkelingsaspekte sal uitgelig word:

##### **(i) Empatie**

Empatie speel 'n betekenisvolle rol in interpersoonlike kommunikasie, interaksie en vriendskapsvorming. Drie hoofkomponente van empatie word onderskei (Erwin, 1993:31):

- \* die vermoë om te differensieer tussen die gevoelstate van ander persone en dit te benoem;
- \* die vermoë om 'n ander persoon se perspektief en rol in te neem;
- \* 'n emosionele kapasiteit en reaksie.

Tydens adolessensie is daar 'n hoë vlak van empatie en begrip. Aangesien verhoudings binne hierdie ouderdom op intimiteit en betrokkenheid fokus, het hierdie empatiese begrip belangrike implikasies vir die portuurgroep se evaluasie van hul sosiale bekwaamheid (Erwin, 1993:34).

##### **(ii) Rolvertolking en interpersoonlike begrip**

Rolvertolking vorm 'n belangrike basis vir die kind se onderhandeling van hul sosiale realiteit, selfkonsep en sosiale verhoudings (Erwin, 1993:34). Selman (1980:22) is van mening dat 'n persoon behoort te aanvaar dat hy 'n ander perspektief het as ander en hy behoort die verhouding tussen die verskillende perspektiewe te kan verstaan. Selman (1980:37-40) het 'n vyf-stadia-model vir sosiale perspektiefneming daargestel:

**TABEL 1 : MODEL VIR SOSIALE PERSPEKTIEFNEMING**

FASE	ROLVERTOLKING	OUDERDOM	PERSPEKTIEFNEMING
0	Egosentriese	± 4 - 6 jr	. Erken nie ander se perspektief nie
1	Sosiaal-informasionele	± 6 - 8 jr	. Erken 'n ander perspektief maar kan nie beide konsidereer nie
2	Self-reflekteerde	± 8 - 10 jr	. In staat om 'n ander se perspektief op sy eie gedrag te reflekteer
3	Gesamentlike	± 10 - 12 jr	. Kan metaperspektief neem . Erken die verhouding van sy eie sosiale perspektief tot 'n gemiddelde groeplid s'n
4	Sosiale- en konvensionele sisteem	± 12 - 15 jr	. Neem algemene sosiale reëls en norms in aanmerking en kan dit reflekteer

Daar vind dus 'n oorgang vanaf kognitiewe egosentrisme na kognitiewe perspektivisme plaas (Wenar, 1994:258). Sosiale perspektiefneming as teenvoeter vir selfgesentreerdheid behoort dus die adolessent se sosiale bekwaamheid te fasiliteer (Wenar, 1994:62).

(iii) Morele redenering

Kohlberg (Wenar, 1994:48) het drie fases in morele redenering onderskei:

- \* In die voor-konvensionele vlak evalueer die kind aksies as goed of sleg in terme van beloning of straf.
- \* Gedurende die *konvensionele moraliteitsfase* neem die kind die konvensionele standaarde van "goeie seun"- of "goeie meisie"-gedrag aan ten einde goedkeuring van ander te kry of om tot morele gesag (byvoorbeeld geloof) te konformeer.
- \* In die *na-konvensionele* of *beginselfase* oordeel die kind gedrag in terme van demokraties-aanvaarde wet, universele beginsels van etiek en regverdigheid, individuele gewete en hou homself persoonlik verantwoordelik vir morele besluite. Redenering by die adolessent vind op die twee hoogste vlakke plaas.

Sosiale leerteoretici beklemtoon die belangrikheid van ouers as modelle vir morele gedrag, hul versterking van morele gedrag by die kind en hul gebruik van straf sowel as redenering (Wenar, 1994:49).

(iv) Persoonlike probleemoplossing

Dodge, et al. (1986:60) het 'n sosiale inligtingsprosesseringsmodel vir sosiale bekwaamheid daargestel. Volgens hierdie model is bekwaamheidsgedrag afhanklik van die individu se verwerking van omgewingsleidrade (Erwin, 1993:102). Identiese sosiale leidrade mag op verskillende wyses geïnterpreteer word en mag daarom verskillende response tot gevolg hê. Die model bestaan uit vyf fases (Dodge et al., 1986:60; Wenar, 1994:52 en Dodge & Feldman, 1990:122):

**TABEL 2 : 'N SOSIALE INLIGTINGSPROSESSERINGSMODEL VIR SOSIALE BEKWAAMHEID**

FASE	BESKRYWING
1 ENKODERING	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die vind en <i>enkodering</i> van beskikbare leidrade.</li> <li>- Sosiale leidrade word geïdentifiseer en deur sensoriese prosesse ontvang.</li> </ul>
2 PERSEPSIE EN INTERPRETASIE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die leidrade word nou verstandelik voorgestel.</li> <li>- Dit is die <i>persepsiefase</i> wat <i>interpretatief</i> en evaluerend is.</li> <li>- Die fase sluit die oorweging van gewenste doelwitte en bestaande kennis in.</li> <li>- Dié fase sluit die proses van attribusie in.</li> </ul>
3 GENERERING VAN GEDRAGSRESPONSE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Behels die soeke na 'n toepaslike respons.</li> <li>- Die leidrade dien as stimuli om 'n stel potensiële <i>gedragsresponse</i> vanuit die geheue te genereer.</li> </ul>
4 RESPONSEVALUERING	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Evaluerend</i> en keuse tussen alternatiewe response.</li> </ul>
5 UITVOERING EN MONITERING	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vereis enkodering en uitvoering van 'n respons en die monitering van die effekte.</li> </ul>

(v) Attribusies as oorsake van sosiale gedrag

Volgens die attribusieteorie skryf 'n persoon sy sosiale gedrag toe aan interne of eksterne oorsake (Monteith et al., 1988:184). Individue wat gebeure ervaar as die resultaat van hul eie gedrag of karaktereenskappe, beskik oor 'n *interne* lokus van beheer. Dié wat egter glo dat gebeure die resultaat is van faktore buite hulself (soos geluk of noodlot), het 'n *eksterne* lokus van beheer (Wenar, 1994:42). Adollesente met 'n groter mate van interne beheer, het 'n sterker gevoel van bekwaamheid, het beter beheer oor hul lewe en beskik oor hoë selfagting. Adollesente wat egter deur eksterne faktore beheer word, se selfevaluasie is laag en hul ervaar problematiese interpersoonlike relasies (Monteith et al., 1988:193).

Hollin en Wheeler, 1982:255 het gevind dat jong oortreders 'n meer eksterne lokus van beheer het en hul aksies toeskryf aan die invloed van "magtige ander" persone.

(b) **PROSOSIALE GEDRAG**

Prososiale gedrag verwys na alle sosiale gedragsvaardighede in portuurgroepverhoudings en sluit aspekte soos die begrip van interpersoonlike verhoudinge, oplossing van kognitiewe take, hulpvaardigheid, sensitiwiteit en samewerking (Dekovic, 1992:96), altruïsme, komplimentering, positiewe kontak, ander-gesentreerdheid en deel met ander (Barton, 1986:333) in.

Volgens Kusa (1995:340) word prososiale gedrag in terme van 'n persoon se intensie om 'n ander te bevoordeel en sy vrywilligheid gedefinieer.

(c) **SOSIOMETRIESE STATUS**

(i) Definisie

Volgens Dekovic (1992:95) word die adollesent se status binne die groep bepaal deur sy sosiale kognisievaardighede en sy prososiale gedrag. Dit is 'n aanduiding van die adollesent se sukses met betrekking tot portuurgroepverhoudings. Sosiometriese status hang af van sy vermoë om 'n verskeidenheid sosiale-, kognitiewe- en gedragsvaardighede te bemeester (Dekovic, 1992:10).

Erwin (1993:225) meen egter dat sosiometriese meting eerder 'n aanduiding van die adollesent se vlak van *populariteit* as die kwaliteit van sy verhoudings gee.

(ii) Sosiometriese groepe

Op grond van 'n studie deur Sobol en Earn (1985:98) is kinders op grond van sosiometriese status in vier groepe verdeel:

**TABEL 3 : SOSIOMETRIESE STATUS OP GROND VAN AANVAARDING EN VERWERPING**

	<u>Sosiometriese Status</u>	<u>Aanvaarding</u>	<u>Verwerping</u>
<b>Hoë Status</b>	(i) Kontroversieel	hoë	hoë
	(ii) Populêr	hoë	lae
<b>Lae Status</b>	(iii) Verworpe	lae	hoë
	(iv) Verwaarloosde	lae	lae

(iii) Determinante van sosiometriese status

Volgens portuurgroepverslae hou sosiale aanvaarding (*positiewe status*) in alle ouderdomme verband met hulpvaardigheid, konformerings tot reëls, vriendelikheid en prososiale interaksie. Verwerping (*negatiewe status*) hou daarenteen verband met ontwigting en aggressie (Coie et.al., 1990:20).

Verskeie navorsers het getoon dat portuurgroepe 'n adolessent wat atleties, intelligent, eerlik, hulpvaardig, ondersteunend, aantreklik, netjies, vriendelik, entoesiasies, opgeruimd is, reëls gehoorsaam en 'n goeie sin vir humor het, met *positiewe of hoë status* in die groep assosieer (Coie et.al., 1990:28). 'n Adolessent wat ontwiggend is, reëls verbreek, oorsensitief, onaantreklik, slordig en rusteloos is en baie praat, word met 'n *negatiewe of lae status* geassosieer (Coie et.al., 1990:29).

#### 2.4.1.2 KONFORMITEIT

(a) **DEFINISIE**

Konformiteit verwys na die soort eendersheid wat ontwikkel wanneer 'n persoon as enkeling homself oorgee aan werklike of waarneembare groepdruk om soos ander te wees (Burger, 1987:289 en Kusa, 1995:340).

Volgens Winiarski-Jones (1988:51) vind die adolessent sekuriteit in 'n behoefte aan "om soos ander in die groep" te wees. Sy voortgesette lidmaatskap van die groep hang af van sy konformiteit tot die groepnorme. Konformiteit dra by tot identiteitsverwerwing (Hoberg, 1993:162).

Konformiteit dien as waarborg vir aanvaarding en instandhouding van positiewe verhoudings in 'n groep (Kusa, 1995:335). Connor (1994:208) beskou konformiteit as 'n deel van groep-konsensus en 'n wyse waarop 'n behoefte aan affiliasie en aanvaarding bevredig word. Dit word deur Hopkins (1994:331) bevestig.

#### **(b) VLAKKE VAN KONFORMITEIT**

Daar word drie vlakke van konformiteit onderskei (Burger, 1987:289):

##### **(i) Onderworpenheid**

Dit kom voor wanneer die adolessent homself oorgee aan portuurgroepdruk om aanvaar te word. Hy glo nie noodwendig in wat die groep doen nie en daar is dikwels by hom 'n begeerte om 'n aangename en hulpvaardige persoon te wees.

##### **(ii) Identifikasie**

Die adolessent identifiseer homself met die groep omdat die groep oor sekere eienskappe, kwaliteite en houdings, wat bewonderenswaardig is, beskik.

##### **(iii) Internalisasie**

Die adolessent glo dat die groep korrek optree en maak die groep se voorkeure en opinies sy eie.

#### **(c) FAKTORE VAN KONFORMITEIT BEÏNVLOED**

Daar is 'n aantal faktore wat die adolessent se konformiteit beïnvloed:

##### **(i) Aantrekkingskrag**

Indien 'n adolessent die portuurgroep as verwysingsgroep aanneem, sal hy onder druk verkeer om met die groep se norme en standaarde te konformeer (Burger, 1987:289). Volgens Cullingford en Morrison (1997:71) sal hy, as hy nie konformeer nie, homself as "anders" identifiseer en 'n moontlike teiken vir viktimisasie word.

(ii) Vertroue en inligting

'n Adollesent wat meer vertroue in groeplede as in sy eie standpunte het, sal nie van 'n groep verskil nie en sal makliker konformeer. Sommige groeplede is bronne van inligting en beskik oor meer kennis rakende sekere aspekte as ander. Indien die adollesent die groep as onfeilbaar beskou, sal hy konformeer al is hy oortuig dat sy uitgangspunt korrek is.

(iii) Deskundiges

Wanneer 'n deskundige saam met die groep stem, word konformiteit vermeerder (Burger, 1987:289).

(iv) Selfvertroue

'n Adollesent wat moeilik sy eie mening gee, beskik oor min selfvertroue en sal makliker konformeer (Burger, 1987:289).

(v) Kompetisie

Konformiteit, in die vorm van groepsolidariteit, verhoog tydens mededingende interaksie (Winiarski-Jones, 1988:56). Volgens Burger (1987:290) vind kompetisie ten opsigte van 'n verskeidenheid sake plaas en dit beïnvloed die adollesent se selfkonsep en selfrespek. Die groep se ondersteuning word benodig om sy selfkonsep en -respek stabiel te hou.

(vi) Ouderdom

Volgens Berndt (1979:615-616) neem konformiteitsgedrag en 'n gewilligheid om te konformeer ten opsigte van anti-sosiale gedrag toe vanaf die kinderjare tot vroeë adolessensie en bereik sy piek in Graad 9. Met die ontwikkeling van outonomie in later adolessensie neem konformiteit tot portuurgroepnorme af. Brown, Clasen en Eicher (1986:529) het egter gevind dat die omgekeerde U-kurwe ten opsigte van ouderdom slegs by stedelike respondente voorgekom het.

Navorsing deur Brown, Clasen en Eicher (1986:528) het egter getoon dat gewilligheid om te konformeer nie so konsekwent met ouderdom en onafhanklik van eksterne invloed is as wat vorige navorsing getoon het nie. Winiarski-Jones (1988:56) is van mening dat die graad van konformiteit tydens middeladolessensie op sy hoogste is as gevolg van druk wat op die individu uitgeoefen

word om deel van die “in-groep” te bly. Brown, Eicher en Petrie (1986:93-94) het bevind dat ouer adolessente meen die eise om te konformeer, meng in met hul toenemende onafhanklikheid en individualiteit.

(vii) Geslag

Navorsing deur Berndt (1979:613) dui daarop dat mans meer gewillig is as dames om met anti-sosiale gedrag te konformeer. Dit word deur Brown, Clasen en Eicher (1986:528) bevestig. Brown (1986: 94-95) meen dat adolessente seuns en dogters, om verskillende redes, gemotiveer word vir of téén portuurgroepaffilasie.

(viii) Sosiometriese status

Connor (1994:208) het groter konformiteit by adolessente met ‘n hoë of lae sosiometriese status as by dié met mediaanstatus waargeneem. Konformiteit is die grootste onder adolessente met ‘n lae status en hoë selfblamering (Wenar, 1994:64).

Die persepsie van portuurgroepdruk en die gewilligheid om te konformeer is albei onafhanklike en interaktiewe bronne wat die adolessent beïnvloed (Brown, Clasen & Eicher, 1986:529). Deur toe te gee aan portuurgroepdruk, gee die adolessent ondubbelsinnig sy individualiteit en sy “behoort iewers” te kenne. Portuurgroepdruk om te konformeer kan moontlik deur die adolessent as ‘n swaakteid beskou word, maar die alternatief is *uitsluiting* (Wall et.al., 1993:405).

### **2.4.1.3 AFFILIASIE**

(a) **DEFINISIE**

Volgens Clasen en Brown (1987:21) is affiliasie ‘n sterk menslike behoefte en motief wat impliseer dat toewysing aan groepdruk ‘n aanvaarbare prys is om vir groepeerwysing te betaal. Die proses van affiliasie met die portuurgroep impliseer dat die adolessent homself moet oopstel vir druk en sosiale invloed van die portuurgroep (Newman & Newman, 1976:269). Clasen en Brown (1987:23) bevestig dit en sien portuurgroepdruk as ‘n natuurlike produk van adolessente groepeerwysing.



Affiliatie by 'n portuurgroep wat sy identiteit aanvaar en emosionele ondersteuning bied, is 'n prominente ontwikkelingstaak van adolessensie (Clasen & Brown, 1985:452). Cullingford en Morrison (1997:70) meen dat affiliasie by enige groep bo volkome sosiale isolasie verkies word.

#### **(b) FAKTORE WAT AFFILIASIE BEÏNVLOED**

Daar is 'n aantal faktore wat die adolessent se affiliasie by 'n groep beïnvloed:

##### **(i) Ouderdom**

Hunter en Younnis (1982:810) het bevind dat portuurgroepaffiliasie tydens adolessensie toeneem terwyl affiliasie met die gesin en ouers afneem. Dié bevinding word deur Richmond (1985:237) bevestig. Namate die adolessent meer selfvertroue en outonomie ontwikkel, neem portuurgroep- en oueraffiliasie egter af (Richmond, 1985:238).

##### **(ii) Geslag**

Navorsing deur Curtis (1975:491 en Richmond (1985:238) het getoon dat adolessente meisies hoër portuurgroepaffiliasie toon as adolessente seuns. Richmond (1985:238) het bevind dat adolessente seuns hoër oueraffiliasie en laer portuurgroepaffiliasie verkies.

##### **(iii) Sosio-ekonomiese status**

Adolessente uit hoër sosio-ekonomiese statusgesinne is geneig om meer ouergeoriënteerd te wees (Curtis, 1975:492). Navorsing deur Richmond (1985:239) het getoon dat 'n hoë sosio-ekonomiese Graad agt-groep hoër vlakke van portuurgroepaffiliasie getoon het.

##### **(iv) Akademiese prestasie**

Laer portuurgroepaffiliasie en hoër skoolaffiliasie is by Graad agt- en Graad tien-leerders wat akademies goed presteer gevind as by swakker presteerders (Richmond, 1985:238).

#### **2.4.1.4 SELFKONSEP**

##### **(a) DEFINISIE**

Die begrip selfkonsep verwys na die konfigurasie van oortuigings omtrent die persoon self en houdinge teenoor homself wat *dinamies* is en waarvan hy gewoonlik bewus is of bewus kan word

(Vrey, 1979:52). Monteith et.al. (1988:187) omskryf die selfkonsep as 'n bewuste, kognitiewe waarneming en evaluering van 'n persoon van homself.

## **(b) DIMENSIES**

Die selfkonsep bestaan uit verskeie dimensies wat die totale grootte van die selfkonsep aandui (Raath & Jacobs, 1990:17 en Monteith et.al., 1988:189-190).

- \* *die fisieke self* is die beeld wat die adolessent van sy eie liggaam het. Dit gee 'n aanduiding van of die aanvaarding of die verwerping van sy liggaam. Die persoon met 'n positiewe selfkonsep is tevrede met sy lengte, voorkoms en gesondheid en is gretig om sy liggaam te versorg (Raath & Jacobs, 1990:95).
- \* *die persoonlike self* verwys na die self in sy psigiese verhoudings.
- \* *die gesinself* dui op die self in gesinsverhoudinge. 'n Positiewe gesinselfkonsep is 'n aanduiding van die persoon se positiewe verhoudinge met sy gesin en dat hy aanvaar word. Die mate waarin die persoon deur die res van sy gesin aanvaar word, sal in ooreenstemming wees met die mate waarin hy homself aanvaar het (Raath & Jacobs, 1990:95).
- \* *die sosiale self* verwys na die self soos wat die adolessent glo ander hom sien en evalueer. Die gesinslede en die portuurgroep speel 'n belangrike rol in die ontwikkeling van die sosiale self. 'n Persoon met 'n positiewe sosiale selfkonsep is vriendelik teenoor ander, maar maklik vriende en stel belang in ander mense. Die ontwikkeling van 'n sosiale self begin by die huisgesin en kring uit na die skool en breë gemeenskap (Raath & Jacobs, 1990:95).
- \* *die sedelike self* dui op die self in verhouding tot sedelike norme.

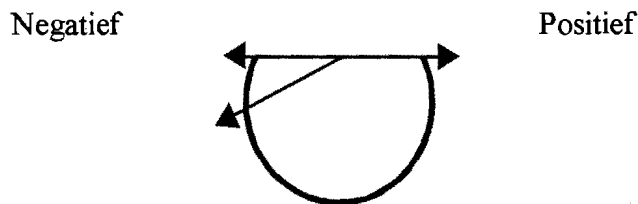
## **(c) DIE ONTWIKKELING VAN DIE SELFKONSEP TYDENS ADOLESSENSIE**

Die fisieke veranderinge tydens adolessensie lei tot 'n verandering in die beeld wat die adolessent van homself en sy liggaam het. Die kognitiewe ontwikkeling maak 'n meer komplekse selfkonsep met meer dimensies moontlik. Toenemende emosionele onafhanklikheid en die aantal selfstandige besluite wat die adolessent moet neem, beïnvloed verder die ontwikkeling van 'n positiewe selfkonsep (Monteith et.al., 1988:190).

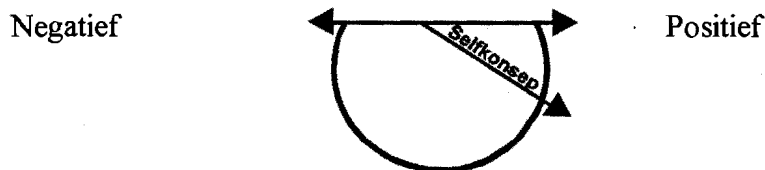
**(d) DIE DINAMIEK VAN DIE SELFKONSEP**

Die wyse waarop die kind 'n situasie belewe, beteken is daaraan gee en betrokke raak daarby, aktiveer en beïnvloed sy selfgesprek wat op sy beurt die selfkonsep aktiveer (Raath, 1990:32). Die selfkonsep beweeg soos 'n pendulum tussen twee pole, naamlik negatief en positief.

In 'n realisties-positiewe selfkonsep is daar 'n balans tussen die positiewe en negatiewe aspekte, Indien die negatiewe aspekte begin oorheers, word die balans versteur en swaai die pendulum verby die grens van realistiese beleving. Dit lei gevolglik tot problematiese gedrag. Probleme ontstaan dus wanneer die geheelbeeld van die *selfkonsep* onrealisties *negatief* is. Die pendulum het verby die gevaarpunt van die negatiewe pool geswaai en die positiewe pool word nie meer geraak nie. Die kind se self word nou vasgevang in hierdie posisie wat *lae selfagting* tot gevolg het.



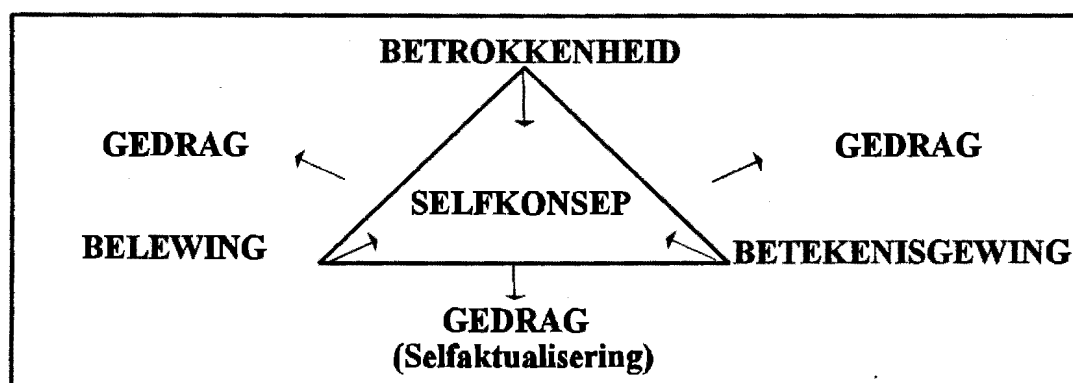
Die kind met 'n *realisties-positiewe selfkonsep* kan negatiewe aspekte (byvoorbeeld 'n swak liggaam) aanvaar en verwerk. Sy positiewe aspekte sorg vir balans sodat die selfkonsep positief-realisties is en hy probleme wat op sy pad kom, kan hanteer.



**(e) DIE DINAMIEK VAN DIE SELFKONSEP EN GEDRAG**

Die wyse waarop die adolessent 'n situasie belewe, beïnvloed die betekenis wat hy daaraan gee en dit bepaal sy betrokkenheid by die taak of aktiwiteite. Hierdie beleving, betekenisgewing en betrokkenheid beïnvloed die vorming van sy selfkonsep. Die selfkonsep beïnvloed weer sy gedrag, sy beleving, betekenisgewing en betrokkenheid (Raath & Jacobs, 1990:35).

Wanneer die adolessent *aanvaarding* binne die portuurgroep belewe, gee hy positief betekenis daaraan en raak hy meer betrokke by die groep. Hierdie aanvaarding en sy status binne die groep bring mee dat hy homself positief evalueer (Hoberg, 1993:62) en dit behoort tot prososiale gedrag te lei. *Verwerping* deur die portuurgroep lei tot negatiewe betekenisgewing by die adolessent en daarmee saam 'n onbetrokkenheid by die groep se aktiwiteite. Die adolessent ontwikkel moontlik 'n lae selfagting en 'n onrealisties-negatiewe selfkonsep wat moontlik mag lei tot problematiese gedrag.



**DIAGRAM 2: GEDRAG: DIE GEVOLG VAN WISSELWERKING TUSSEN BELEWING, BETROKKENHEID, BETEKENISGEWING EN DIE SELFKONSEP. (Uit Raath & Jacobs, 1990:35)**

#### **(f) DIE INVLOED VAN OUERS OP DIE SELFKONSEP VAN DIE ADOLESENT**

Die intensiteit van die invloed word deur die ouers se opvoedingstyl bepaal (Monteith et.al., 1998:191). 'n Oueropvoedingstyl wat ten doel het om selfstandigheid en aanpasbaarheid te bevorder en wat deur ouerlike warmte en beslistheid gekenmerk word, dra by tot die ontwikkeling van 'n positiewe selfkonsep. 'n Studie deur Greenberg et.al. (1983:383) het getoon dat 'n adolessent se gesonde, warm verhouding met sy ouers verband hou met 'n hoë selfkonsep en egoïdentiteit. Adolessente wat volgens die outokratiese of negerende opvoedingstyl opgevoed word, vind dit moeilik om 'n positiewe selfkonsep te ontwikkel.

**(g) SELFKONSEP EN PORTUURGROEPDRUK**

'n Positiewe selfkonsep en hoë selfwaarde gee aan die adolessent sterk innerlike beheer, wat hom in staat stel om portuurgroepdruk teen te staan (Connor, 1994:208).

**2.4.1.5 SELFWAARDE**

**(a) DEFINISIE**

Selfwaarde dui op 'n persoon, en 'n ander, se goedkeuring en aanvaarding van die self (Harter et.al., 1996:287).

**(b) FAKTORE WAT SELFWAARDE BEÏNVLOED**

**(i) Die portuurgroep**

Volgens Harter et.al., (1996:306) hang die ontwikkeling van 'n hoë selfwaarde af van die ondersteuning van die portuurgroep. Dit word deur Walker en Greene (1986:315) ondersteun. Brown en Lohr (1987:52) het gevind dat hoë portuurgroepstatus geassosieer word met hoë selfwaarde en groter prominensie wat aan portuurgroepaffilasie toegeskryf word. Hul het verder bevind dat adolessente wat hulself as "buitestaanders" sien, as geheel laer selfwaarde gehad het as dié wat tevrede was met die groep waartoe hul behoort het.

Die aanbieding van lidmaatskap binne 'n groep verhoog die adolessent se selfwaarde. Groepetikette voorsien aan hom terugvoer met betrekking tot sy vergelykende status in die groep, wat op sy beurt weer sy selfwaarde kan verhoog of verlaag (Brown & Lohr, 1987:53).

**(ii) Verhouding met ouers**

Navorsing deur Walker en Greene (1986:320) het getoon dat die kwaliteit van die adolessent se verhouding met sy ouers sy selfwaarde beïnvloed. Die ouers se ondersteuning, aanmoediging en liefde word positief met sy selfwaarde verbind. Harter et.al. (1996:305) meen dat vroeë ouerlike goedkeuring die sielkundige boublokke mag verskaf waarvandaan die adolessent se selfwaarde gevorm word. Hierdie goedkeuring, wat die self bevorder, is krities in die ontwikkeling van 'n hoë selfwaarde.

(iii) Ouderdom

Volgens Greenberg et.al. (1983:382) hou die kwaliteit van gehegtheid aan ouers verband met selfwaarde ongeag die ouderdom van die adolessent. Dit word deur Walker en Greene (1986:320) bevestig.

(iv) Geslag

Adolessente dogters se selfwaarde is laer as dié van seuns (Eskilson & Wiley, 1987:140-141). Volgens Walker en Greene (1986:321) maak die portuurgroep se ondersteuning 'n betekenisvolle bydrae tot die dogter se selfwaarde. Selfevaluering van *populariteit* hou verband met 'n dogter se globale selfwaarde terwyl evaluering van *skoolprestasie* meer belangrik vir die seuns was.

Eskilson en Wiley (1987:143) meen dat beide seuns en dogters in die sekondêre hoërskool se selfwaarde deur hul persepsie van aanvaarding deur hul portuurgroep, beïnvloed word. Hul het verder bevind dat sosiale druk 'n negatiewe invloed op die sekondêre hoërskoolseun en die junior- en sekondêre hoërskooldogter se selfwaarde het.

(v) Akademiese prestasie

Walker en Greene (1986:321) meen dat die adolessent se selfevaluering van akademiese prestasie hul selfwaarde beïnvloed. Dieselfde bevinding is deur Harter (1983:335) gemaak.

#### **2.4.1.6 IDENTITEITSONTWIKKELING**

Erikson (1968:87) beskou adolessensie as 'n kritieke fase in die identiteitsvormingsproses. Identiteitsvorming impliseer 'n bemeestering van die ontwikkelingstake deur die adolessent en 'n gereedheid om die uitdagings van volwassenheid te aanvaar. Volgens Marcia (1980:159) is *identiteit* 'n egostruktuur - 'n interne, selfgevormde en dinamiese organisasie van aspirasies, vaardighede, oortuigings en individuele geskiedenis. Myers (1992:7) meen die vorming van 'n onafhanklike, volwasse identiteit is een van die belangrikste ontwikkelingstake van die adolessent.

**(a) IDENTITEITSTATUS**

Marcia (1980:161) onderskei vier identiteitstatusse wat individuele style is waarmee die adolessent die psigososiale take van egoïdentiteitsvorming hanteer:

**(i) Identiteitsdiffusie**

Wanneer die adolessent nie die geleentheid kry om met verskillende rolle te eksperimenteer nie, nie voldoende selfkennis ontwikkel nie of as ouers, onderwysers en sy portuur te veel of moeilike eise aan hom stel, ontstaan identiteitsverwarring. Hierdie identiteitsverwarring kan aanleiding gee tot 'n gevoel van onbekwaamheid en selfs tot 'n negatiewe identiteit (Monteith et. al., 1988:173). Ouers wat té hoë standaarde stel en namens die adolessent vak-, studierigting- en beroepskeuses doen, dwing die adolessent in rolle waar hy nie pas nie en dit lei tot opstand.

Daar word vier hoofmomente ten opsigte van identiteitsverwarring onderskei (Seifert & Hoffnung, 1991:574):

- \* Die adolessent *vermy intimiteit* en betrokkenheid (nabyheid) by interpersoonlike relasies;
- \* Hy vind dit moeilik om vir die toekoms te beplan en om 'n *tydsbeseft* te handhaaf;
- \* Hy vind dit moeilik om *konstruktief* betrokke te raak by sy studies en ander aktiwiteite; en
- \* Hy kies 'n *negatiewe identiteit*.

**(ii) Voorafsluiting**

Die adolessent het nie 'n krisis ondervind nie, maar aanvaar sy verbintenis sonder bevraagtekening. Hy word wat ander vir hom beplan het, is baie rigied in sy uitkyk en interpreteer ondervindings in terme van kinderjare-oortuigings (Côté & Levine, 1988:154). Hy is van sy ouers se waardes en leiding afhanklik vir rigting en verbintenisse. Hy neem besluite wat sy ouers gekies het (Marcia, 1980:161).

(iii) Psigososiale moratorium

Die adolessent kry 'n geleentheid om met rolle te eksperimenteer. Hy is vry om aan minder gestruktureerde sosiale aktiwiteite deel te neem (Côté & Levine, 1988:160). Die adolessent verkeer in 'n krisis waartydens hy homself ontdek terwyl hy terselfdertyd probeer om ouers se wense en sosiale eise te hanteer (Seifert & Hoffnung, 1991:577).

(iv) Identiteitsverwerwing

Die adolessent het wél 'n krisis oorkom en verbintenisse aangegaan met betrekking tot 'n beroep sowel as geloofs- en politieke ideologie. Hy neem sy eie besluite na deeglike oorweging van alternatiewe moontlikhede (Seifert & Hoffnung, 1991:577). Hy sal nie oorweldig word deur skielike verskuiwings in sy omgewing of onverwagte verantwoordelikhede nie (Côté & Levine, 1988:153).

Marcia (1993:23-29) het aangedui dat die identiteitstatusse in twee groepe verdeel kan word:

- \* *Identiteitsverwerwing en psigososiale moratorium* wat met *positiewe karaktertrekke* soos hoë selfwaarde, outonomieit en hoë redenering in terme van morele waardes, geassosieer word.
- \* *Voorafsluiting en identiteitsdiffusie* wat met negatiewe karaktertrekke soos lae selfwaarde, onafhanklikheid en lae redenering verband hou.

(b) **SOSIALE IDENTITEIT**

Sarbin (Povedo, 1975:127) beskou 'n sosiale identiteit as die individu se plek binne 'n sisteem van rolverhoudinge. Hy onderskei 'n drie-dimensionele model van sosiale identiteit:

(i) Prestasiedimensie

Sosiale rolle word volgens 'n prestasiekriterium toegeken. Geslags-, ouderdom-, gesins-, beroeps- en politieke rolle word op hierdie wyse toegeken.



(ii) Waarde dimensie

Die potensiele waarde (positief of negatief) vir die prestasie of nie-prestasie van rolle wissel. Hoë positiewe waardes word verkry vanaf prestasies wat bereik is, byvoorbeeld finansiële belonings.

(iii) Reputasie

*Meisies* se reputasie word gebaseer op die gemeenskap se evaluering van haar *vroulike sosiale rol*. Die waardasie van haar sosiale geslagsrol hou gevolge vir haar totale sosiale identiteit in. Veranderinge in haar reputasie sal moontlik veranderinge in haar sosiale identiteit meebring. Reputasie onder *seuns* is die gemeenskap se waardasie van hul *prestasierolle*.

Die adolessent se sosiale identiteit word op grond van hierdie drie dimensies gevorm.

(c) **GROEPIDENTITEIT**

Die sentrale krisis van vroeë adolessensie word beskryf as *groepidentiteit* teenoor *uitsluiting*. Gedurende hierdie periode is groepaffilasie en groeplidmaatskap baie belangrik ten einde 'n positiewe selfkonsep en hoë selfwaarde te kan handhaaf (Brown & Lohr, 1987:48). 'n Gevoel van groepidentiteit is 'n aanduiding dat die adolessent 'n plek in die statushiërargie van die sosiale sisteem van die skool verwerf het (Newman & Newman, 1976:272). Groeplidmaatskap gee aanleiding tot selfdefinisies wat 'n voorstelling is van die houdings en gedrag van die groep. Groepsgedrag behoort in terme van hierdie "sosiale identiteite" ontleed te word (Turner et.al., 1987:200). Hierdie groepsgedrag behels konformiteit tot lede se kognitiewe voorstellings van gedrag wat met die groep geassosieer word. Meeus en Dekovic (1995:943) meen dat die sosiale ondersteuning van die portuurgroep 'n positiewe invloed op die ontwikkeling van 'n *relasionele identiteit* het. Hierdie verhoudingsidentiteit is vir meisies belangriker as hul skool- of werksidentiteit (Meeus & Dekovic, 1995:942).

**(d) DIE ROL VAN OUER-KIND VERHOUDING IN DIE ONTWIKKELING VAN 'N IDENTITEIT**

Volgens Seifert en Hoffnung (1991:581) speel vier aspekte van die ouer-kind verhouding 'n wesenlike rol in die adolessent se identiteitsverwerwing:

- \* ouer se belangstelling en betrokkenheid;
- \* die emosionele intensiteit van die gesinsinteraksie;
- \* die aard en graad van gesinsgedrag; en
- \* die aard van ouerlike gesag.

Die adolessent wat opgroei in 'n gesin wat belangstelling toon, betrokke is en met die adolessent kommunikeer, verwerf 'n identiteit. Die demokratiese opvoedingstyl gee die adolessent geleentheid om sy eie besluitneming te doen. Wanneer 'n ouer die adolessent aanmoedig om homself as 'n unieke, bekwame en onafhanklike persoon te sien en terselfdertyd aan hom die geleentheid gee om die verskillende en botsende aspekte van sy identiteit te eksploreer en te integreer, lewer hul 'n baie positiewe bydrae tot sy identiteitsverwerwing.

**(e) DIE SKOOL**

Die skool beïnvloed die identiteitsontwikkeling van die adolessent deur akademiese eise en deur blootstelling aan onderwysers wat akademiese prestasie, motivering om te leer, selfverbetering, verantwoordelikheid, leierskap en gesag aanmoedig (Seifert & Hoffnung, 1991:591).

**2.4.1.7 PORTUURGROEPAANVAARDING OF -VERWERPING**

**(a) PORTUURGROEPAANVAARDING**

Portuurgroepaanvaarding dui enersyds op 'n gewilligheid om 'n individu binne 'n groep te aanvaar en andersyds op die individu se gewilligheid om binne 'n groep aanvaar te word (Connor, 1994:211). Aanvaarding binne 'n groep verleen aan die adolessent 'n status as persoon en daarom sal hy meer geneig wees om aan portuurgroepdruk toe te gee (Connor, 1994:214).

Winiarski-Jones (1988:51) meen dat die behoefte aan aanvaarding impliseer dat die adolessent sal probeer om aan die norms en reëls van 'n geslote kliek te voldoen, al sou dié norms en reëls lynreg in teenstelling met sy geïnternaliseerde norms wees. Volgens Cullingford en Morrison (1997:75) is sosiale aanvaarbaarheid 'n sterk menslike behoefte en toegewing aan portuurgroepdruk is 'n manier waarop die adolessent voel dat hy aanvaar word.

Portuurgroepaanvaarding word bepaal deur die adolessent se *populariteit* en *sosiale status* (Hartup, 1983:125). Volgens Seifert en Hoffnung (1991:588-589) is die populêre adolessent verdraagsaam, simpatiek, hulpvaardig en hy beplan en inisieer interessante groepaktiwiteite. Die sosiale status is 'n aanduiding van die mate waartoe 'n adolessent waardig geag word om lid van 'n groep te wees en sluit dimensies soos leierskap, sosiale mag en prestige in (Hartup, 1983:125). Volgens Mize en Ladd (1990:395) hou portuurgroepaanvaarding ook verband met die ontwikkeling van sosiale vaardighede en korreleer met prososiale gedrag. Populêre kinders gebruik prososiale- en verhoudingsbevorderingsstrategieë in sosiale probleemoplossingsituasies terwyl onpopulêre kinders meer antagonistiese, onvriendelike en minder aanpasbare oplossings gebruik.

#### **(b) PORTUURGROEPVERWERPING**

Die proses van vervreemding, uitsluiting en isolasie lei daartoe dat die adolessent aanvaarding soek in 'n alternatiewe wêreld en dus in die vorming van "alternatiewe" groepe (Cullingford & Morrison, 1997:66 & 69). Connor (1994:210) het 'n positiewe korrelasie tussen portuurgroepverwerping en -betrokkenheid by opstandige gedrag gevind. Dit is deur Cullingford en Morrison (1997:64) bevestig.

Volgens Connor (1994:211) word aanvaarding en positiewe portuurgroepverhoudings deur mislukking om binne 'n plaaslike portuurgroep aanvaar te word, geïnhibeer. Parker en Asher (1987:380) meen dat 'n kombinasie van aggressie of nederigheid en lae vlakke van prososiale gedrag met verwerping geassosieer word.

#### **2.4.1.8 LOKUS VAN BEHEER EN SELFATTRIBUSIE**

##### **(a) DEFINISIE**

Volgens die attribusieteorie skryf 'n persoon sy mislukkings of suksesse aan *interne* of *eksterne* oorsake toe. Wenar (1994:204) beskou attribusiestyl as sinoniem met lokus van beheer. Dit dui op die persepsie van in-beheer-wees van jou eie lewe (interne lokus van beheer) of beheer word deur eksterne agente (eksterne lokus van beheer). Volgens Monteith et.al. (1988:193) dui beheer op meer algemene oorsake van gedrag terwyl attribusie op meer spesifieke oorsake soos vermoë, vaardighede, inspanning en die invloed van situasie-veranderlikes dui.

'n Adollesent met hoë *interne* beheer ervaar gebeure as die resultaat van sy eie gedrag of karaktereienskappe terwyl dié met 'n hoë *eksterne* beheer glo dat faktore buite homself (soos noodlot, geluk en betekenisvolle ander persone) sy gedrag beheer (Wenar, 1994:42).

##### **(b) OUERLIKE OPVOEDINGSTYL EN LOKUS VAN BEHEER**

Verskeie studies het getoon dat kinders wat toegelaat word om op 'n vroeë ouderdom onafhanklike aktiwiteite aan te pak en wie se ouers 'n voorstellende en demokratiese opvoedingstyl handhaaf, 'n *interne* lokus van beheer ontwikkel terwyl kinders wie se ouers magsgelding gebruik, *eksterne* attribusie maak (Maccoby & Martin, 1983:54).

Maccoby en Martin (1983:79) het verder bevind dat warm, koesterende, *demokratiese* ouers genoeg magsgelding gebruik om gehoorsaamheid te verseker. Die *outoritêre* ouers gebruik minder druk vir gehoorsaamheid. Beide die demokratiese en outoritêre ouer se opvoedingstyl dra daartoe by dat die kind meer *interne* attribusies maak. Die *outokratiese* ouer daarenteen gebruik meer druk as wat nodig is en die kind skryf gevolglik hul aksies aan *eksterne* faktore toe.

##### **(c) SOSIOMETRIESE STATUS EN LOKUS VAN BEHEER**

'n Studie deur Sobol en Earn (1985:100) het getoon dat kinders met lae sosiometriese status (onpopulêr) geneig is om hul sosiale suksesse aan onstabiele eksterne faktore en hul sosiale mislukkings aan stabiele, interne faktore toe te skryf. Populêre kinders sien hul wêreld as meer beheerbaar en hou hulself verantwoordelik vir hul sosiale sukses. Alleenkinders skryf hul sosiale mislukkings aan stabiele interne faktore toe.

**(d) LOKUS VAN BEHEER EN SELFATTRIBUSIE AS FAKTORE WAT DIE SELFKONSEP BEÏNVLOED**

Persone wat deur eksterne faktore beheer word, se selfevaluering is gewoonlik laag en hul ervaar problematiese interpersoonlike verhoudings. Daar is by hulle ook 'n groter diskrepansie tussen hul werklike self en ideale self (Monteith et.al., 1988:193). Persone wat egter 'n groter mate van interne beheer het, beskik oor 'n sterker gevoel van bekwaamheid en hoë selfagting wat 'n positiewe selfkonsep tot gevolg mag hê (Monteith et.al., 1988:193).

**2.4.1.9 PERSEPSIE VAN PORTUURGROEPDRUK**

Verskeie studies is gedoen om die adolessent se persepsie van portuurgroepdruk vas te stel en die volgende bevindinge is gemaak:

- \* Portuurgroepdruk is *multidimensioneel*. Adolessente ervaar druk op verskeie terreine soos portuur-, skool- en gesinsbetrokkenheid, konformiteit en wangedrag (Clasen & Brown, 1985:451).
- \* Portuurgroepdruk is *multidireksioneel*. Sommige adolessente het druk ten opsigte van verdowingsmiddelgebruik en studie ervaar terwyl ander ontmoediging van sulke aktiwiteite ervaar het (Clasen & Brown, 1985:465).
- \* Adolessente ervaar druk ten opsigte van *positiewe* gedrag (Brown, Clasen & Eicher, 1986:529).
- \* Persepsie van portuurgroepdruk is nie eenvormig tydens adolessensie nie, maar wissel na gelang van ouderdom en portuurgroepaffilasie. Ouer adolessente ervaar minder druk ten opsigte van gesinsbetrokkenheid, meer druk ten opsigte van skoolbetrokkenheid, maar die meeste druk vir wangedrag (Clasen & Brown, 1985:464).

**2.4.1.10 OUTONOMIE**

**(a) DEFINISIE**

Outonomie dui op die individu se vermoë om sy eie denke, gevoelens en aksies vrylik en verantwoordelik te beheer en te reguleer (Seifert & Hoffnung, 1991:250).

Steinberg en Silverberg (1986:843) onderskei drie aspekte van onafhanklikheid:

- (i) *Emosionele onafhanklikheid* wat die proses van individuasie behels. Hierdie proses sluit vier subprosesse naamlik differensiasie, oefening en eksperimentering, hervatting van verhouding met ouers en konsolidering van die self in (Seifert & Hoffnung, 1991:571-572).
- (ii) *Vatbaarheid vir portuurgroepdruk* is hoër tydens vroeë- en middeladolessensie.
- (iii) *Otonomie* in terme van die adolessent se subjektiewe gevoelens van selfvertroue of selfbeheer. Volgens Greenberger (1984:58) is hierdie selfversorging 'n aspek van die adolessent se psigososiale rypheid en sluit onafhanklikheid, selfbeheer en selfgelding in.

#### **(b) FAKTORE WAT OUTONOMIE KAN BEÏNVLOED**

##### **(i) Geslag**

Adolessente dogters is emosioneel meer outonoom, selfversorgend en bestand teen antisosiale en neutrale portuurgroepdruk as adolessente seuns. Hulle is egter meer afhanklik van hul ouers as seuns (Steinberg & Silverberg, 1986:848).

##### **(ii) Ouderdom**

Gedurende die oorgang vanaf kindwees na adolessensie, verruil die adolessent sy afhanklikheid van sy ouers vir afhanklikheid van die portuurgroep. Hul word dus emosioneel onafhanklik van hul ouers maar dit gaan gepaard met *toenemende vatbaarheid* vir portuurgroepdruk. Steinberg en Silverberg (1986:848) het gevind dat die Graad 9-leerlinge hul emosionele outonomie van ouers met gedragsoutonomie in die portuurgroep integreer.

##### **(iii) Oueropvoedingstyl**

Té veel outonomie van die ouers op 'n vroeë stadium plaas die adolessent in 'n gevaarlike posisie vir vatbaarheid vir portuurgroepdruk ten opsigte van anti-sosiale aktiwiteite (Steinberg & Silverberg, 1986:842).

## **2.4.2 DIE OUERS**

Die kwaliteit van die adolessent se portuurgroepverhouding mag afhang van die tipe interaksiestyl wat hy in sy interaksie met sy ouers geleer het. Verskeie navorsers meen dat verskillende opvoedingstyle kan lei tot verskillende gedragseienskappe by kinders wat op sy beurt portuurgroepverhoudings kan beïnvloed (Hartup, 1983:172 en Putallaz & Heflin, 1987:198).

### **2.4.2.1 GEDRAGSFUNKSIONERING**

Ten einde die ouers se potensiele bydrae tot die ontwikkeling van die adolessent se sosiale gedrag en status binne die portuurgroep te ondersoek, sal die volgende areas uitgelig word:

#### **(i) INTERPERSOONLIKE KARAKTERTREKKE VAN DIE OUERS**

Navorsing deur Sameroff en Seifer (1983:1263) het getoon dat ouers se *psigologiese funksionering* soos hul vlak van aanpassing, verband hou met 'n kind se sosiale gedrag soos aggressie, lae selfwaarde en depressie. Ouers wat self wanaangepas en psigies ongesteld is kon nie die optimale sekuriteit en stimulasie bied vir hul kind se sosiale en emosionele ontwikkeling nie. Ouer se *aggressie* korreleer positief met seuns se aggressie (Eron, 1982:204) en dien as model vir aggressiewe gedrag. Dit is moontlik dat ouers in *persoongeoriënteerde* gesinne (wat op 'n persoon se gevoelens, denke en behoeftes fokus) *effektiewe kommunikasie* aan hul kinders modelleer (Putallaz & Heflin, 1987:192).

#### **(ii) OPVOEDINGSTYLE**

Oueropvoedingsgedrag kan in 'n twee-dimensionele raamwerk van sosiale *beheer* en sosiale *ondersteuning* geklassifiseer word (Dekovic, 1992:23). Baumrind (1991:127 en 128) het nog twee dimensies, naamlik psigologiese *outonomie* en *ouer-kind-kommunikasie* bygevoeg.

Baumrind (1991:127) het drie *opvoedingstyle*, naamlik outokratiese, outoritêre en permissiewe opvoedingstyle onderskei terwyl Maccoby en Martin (1983:39) vier opvoedingstyle, naamlik outokratiese, outoritêre, óórbeskermende betrokke permissiewe en verwaarlosende ónbetrokke permissiewe opvoedingstyle onderskei het. Verskeie studies toon 'n sterk verband tussen oueropvoedingstyle en adolessente uitkomstes.

Ouerlike warmte, inductiewe dissipline, nie-vyandige strafmaatreëls en konsekwentheid in oueropvoedingstyle word met positiewe ontwikkelingsuitkomstes by die adolessent geassosieer (Maccoby & Martin, 1983:79). Volgens Lamborn et.al. (1991:1062) korreleer 'n outoritêre *opvoedingstyl* positief met die adolessent se persoonlike en sosiale bekwaamheid, verbeterde skoolprestasie en verminderde probleemgedrag. Die adolessent is dan meer geneig om sy ouers se norme en verwagtings vir gedrag te *internaliseer* en in ander omstandighede te veralgemeen (Mounts & Steinberg, 1995:916).

Permissiewe en outokratiese opvoedingstyle word met antisosiale gedrag en swak skoolprestasie geassosieer (Lamborn et.al. 1991:1052, Seifert & Hoffnung, 1991:355 en Wenar, 1994:45).

Die verband tussen oueropvoedingstyle, ouergedrag en adolessentgedrag word in die onderstaande tabel uiteengesit:



# **OUERGEDRAG**

OPVOEDINGSTYL	OUERBEHEER	OUERONDERSTEUNING	OUTONOMIE	OUER-KIND KOMMUNIKASIE	ADOLESSENTGEDRAG
<b>DEMOKRATIES</b>	<b>HOOG</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ferm beheer (Lamborn, et.al)</li> <li>2. Stel ferm en duidelik gedefinieerde standaarde (Wenar)</li> <li>3. Stel reëls en dwing beperkings af (Seifert &amp; Hoffnung)</li> <li>4. Verwag van adolessent om hom op volwasse wyse te gedra.</li> <li>5. Konsekwent in straf (Wenar)</li> </ol>	<b>HOOG</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Baie betrokke (Wenar)</li> <li>2. Positiewe terugvoer: Maak gebruik van affaksie en goedkeuring as positiewe versterking (Putallaz &amp; Heflin)</li> <li>3. Koesterend (Silbereisen &amp; Todt en Putallaz &amp; Heflin)</li> <li>4. Kindgesentreerd (Maccoby &amp; Martin)</li> <li>5. Model vir selfgelding en affiliasie (Putallaz &amp; Heflin)</li> <li>6. Aanvaardend (Dekovic)</li> </ol>	<b>HOOG</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Raadpleging ten opsigte van besluitneming. (Seifert &amp; Hoffnung)</li> <li>2. Stimuleer onafhanklikheid (Dekovic)</li> </ol>	<b>HOOG</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aanmoediging tot deelname aan besprekings.</li> <li>2. Gebruik induksie (Putallaz &amp; Hefling en Newman)</li> <li>3. Bereid om te luister (Wenar)</li> <li>4. Ontwikkel sosiale kognisie (Dekovic)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Positiewe selfkonsep</li> <li>2. Sosiaal bekwaam</li> <li>3. Verantwoordelik</li> <li>4. Goeie selfbeheer (Silbereisen &amp; Todt)</li> <li>5. Neem sosiale inisiatief</li> <li>6. Onafhanklikheid</li> <li>7. Hoë selfwaarde</li> <li>8. Vol selfvertroue</li> <li>9. Interne lokus van beheer (Maccoby &amp; Martin en Lamborn, et.al.)</li> <li>10. Prososiale gedrag</li> <li>11. Sosiaal kognitief (Dekovic)</li> <li>12. Selfgeldend (Putallaz &amp; Heflin)</li> <li>13. Minder betrokke by wangedrag (Lamborn, et.al)</li> </ol>
<b>OUTOKRATIES</b>	<b>HOOG</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ferm en direkte beheer (Lamborn, et.al)</li> <li>2. Dwing reëls af (Maccoby &amp; Martin)</li> <li>3. Veeleisend</li> <li>4. Beherend</li> <li>5. Onredelik (Wenar)</li> <li>6. Laat eie mag en outoriteit geld (Seifert &amp; Hoffnung)</li> </ol>	<b>LAAG</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Minder betrokke (Silbereisen &amp; Todt)</li> <li>2. Negatiewe terugvoer (Putallaz &amp; Heflin)</li> <li>3. Soms verwerpend (Putallaz &amp; Heflin)</li> <li>4. Ouergesentreerd</li> <li>5. Swak model vir selfgelding en affiliasie gedrag (Putallaz &amp; Heflin)</li> <li>6. Beperkend (Dekovic)</li> </ol>	<b>HOOG</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Eie outonomie geld</li> <li>* Neem eie besluite (Silbereisen &amp; Todt)</li> <li>* Straf afhanklike gedrag maar beloon nie onafhanklike probleem-oplossing nie (Putallaz &amp; Heflin)</li> </ul>	<b>LAAG</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Moedig nie verbale kommunikasie aan nie (Putallaz &amp; Heflin)</li> <li>2. Gebruik magsgelding (Maccoby &amp; Martin)</li> <li>3. Geringe koestering (Bester)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Swakker selfkonsep (Lamborn, et.al)</li> <li>2. Lae sosiale bekwaamheid (Wenar)</li> <li>3. Min verantwoordelikheid (Garbarino)</li> <li>4. Swak selfbeheer (aggressief) (Wenar)</li> <li>5. Neem nie sosiale inisiatief nie (teruggetrokke)</li> <li>6. Wys nie afhanklike gedrag nie (Putallaz &amp; Heflin)</li> <li>7. Lae selfwaarde (Erwin)</li> <li>8. Swak selfvertroue</li> <li>9. Eksterne lokus van beheer (Maccoby &amp; Martin; Wenar)</li> <li>10. Minder prososiale gedrag</li> <li>11. Sosiale ontoereikend</li> <li>12. Onvriendelik selfgeldend (Erwin)</li> <li>13. Minder betrokke by wangedrag (Silbereisen &amp; Todt; Lamborn, et.al)</li> </ol>

OPVOEDINGSTYL	OUERBEHEER	OUERONDERSTEUNING	OUTONOMIE	OUER-KIND KOMMUNIKASIE	ADOLESSANTGEDRAG
<b>3. PERMISSIEWE</b>  <b>a) KOESTERENDE , OORBESKERMENDE BETROKKE</b>  <b>"INDULGENT"</b> <b>(Lamborn et.al.)</b>	<b>LAAG</b>  <b>1. Nie-direktiewe beheer (Lamborn et.al.)</b>  <b>2. Min kontrole (Wenar)</b>  <b>3. Nie veeleisend (Wenar)</b>	<b>HOOG</b>  <b>1. Betrokke</b> <b>2. Aanvaardend</b> <b>3. Kindgesentreerd (Wenar)</b>	<b>LAAG</b>	<b>HOOG</b>  <b>Kommunikeer hul warmte en belangstelling</b>	<b>1. Sosiaal bekwaam (Lamborn)</b> <b>2. Onverantwoordelik (Wenar)</b> <b>3. Gebrek aan selfbeheersing</b> * Impulsief * Aggressief <b>4. Oor-afhanklik (Maccoby &amp; Martin en Wenar)</b> <b>5. Selfvertroue (Lamborn)</b> <b>6. Prososiaal</b> <b>7. Betrokkenheid by verdowings- middels, alkohol en wangedrag (Lamborn)</b>
<b>b) ONBETROKKE VERWAARLOOSDE</b>  <b>"NEGLECTFUL"</b>	<b>LAAG</b>  <b>1. Lae beheer</b>  <b>2. Vermyn kontrole (Dekovic)</b>  <b>3. Nie veeleisend (Wenar)</b>	<b>LAAG</b>  <b>1. Onbetrokke</b>  <b>2. Nie-aanvaardend</b>  <b>3. Ouergesentreerd (Wenar)</b>	<b>HOOG</b>  <b>Laat besluitneming aan die adolescent oor (Silbereisen &amp; Todt)</b>	<b>LAAG</b>	<b>1. Sosiaal minder bekwaam</b> <b>2. Gebrek aan selfbeheersing</b> * Impulsief * Anti-sosiale aggressie <b>(Wenar)</b> <b>3. Lae selfwaarde (Erwin)</b> <b>4. Minder onafhanklik (Garbarino)</b> <b>5. Tekort aan selfvertroue (Selfert &amp; Hoffnung)</b> <b>6. Die minste prososiaal</b> <b>7. Betrokkenheid by jeugmisdaad, rook en verdowingsmiddels (Wenar)</b>

**TABEL 4: DIE VERBAND TUSSEN OUIERS SE OPVOEDINGSTYL, OUIERGEDRAG EN ADOLESSENTGEDRAG**

(Maccoby & Martin, 1983:42-48; Garbarino J., 1985:54-55; Newman B., 1989:923; Seifert & Hoffnung, 1991:355 & 581; Lamborn, et.al., 1991:1052; Dekovic, 1992:23-29; Erwin, P, 1993:27-29; Silbereisen & Todt, 1994:28-29; Putallaz & Heflin, 1987:192-194; Wenar, 1994:45-46)

**(iii) OUERS SE DISSIPLINÊRE TEGNIEKE**

Brody en Shaffer (1982:36) onderskei drie dissiplinêre tegnieke wat met die adolessent se sosiale gedrag geassosieer word:

**(a) Magsgelding**

Hierdie tegniek behels fisiese krag, bevel en weerhouding van voorregte deur ouers en word met hoë vlakke van aggressie by die kind geassosieer. Die ouer mag moontlik aggressie en woede uitlok, as aggressiewe model dien en daardeur aggressiewe gedrag versterk wat deur die adolessent in sy verhouding met sy portuurgroep uitgeleef gaan word (Putallaz & Heflin, 1987:195).

**(b) Weerhouding van liefde**

Die ouerliefde word deur die gebruik van hierdie negatiewe tegniek bedreig. Die ouer mag die kind van hom isoleer en dikwels sy teleurstellings te kenne gee. Dit lei daartoe dat die kind angstig word, maklik konformeer en 'n lae selfwaarde het (Wenar, 1994:45).

**(c) Induksie**

Die ouer verduidelik die redes vir sy aksies of beperking aan die kind en prys die kind. Volgens Wenar (1994:45) lewer hierdie tegniek kinders wat verantwoordelik, introspektief, skuldig is en wat goed met ander saamwerk.

Hierdie dissiplinêre tegnieke word deur ouers gebruik om onaanvaarbare denke, gevoelens en aksies te ontmoedig en terselfdertyd om 'n stel morele standaarde en waardes (wat die basis vir selfbeheerde gedrag vorm) by die kind te vestig.

**(iv) KLEUTER-OUERBINDING**

Dit wil voorkom asof gehegtheid aan ouers sosiale bevoegdheid in adolessensie bevorder (Putallaz & Heflin, 1987:196). Die kwaliteit van die kind se gehegtheid aan sy ouers vorm die basis vir toekomstige verhoudings (Sroufe & Fleeson, 1986:67). Ouers se warmte, ondersteuning,

betrokkenheid sowel as demokratiese en induktiewe redenering, bevorder die adolessent se sosiale bekwaamheid en sy portuurgroepverhoudinge (Putallaz & Heflin, 1987:197). Ouers met dié karaktertrekke

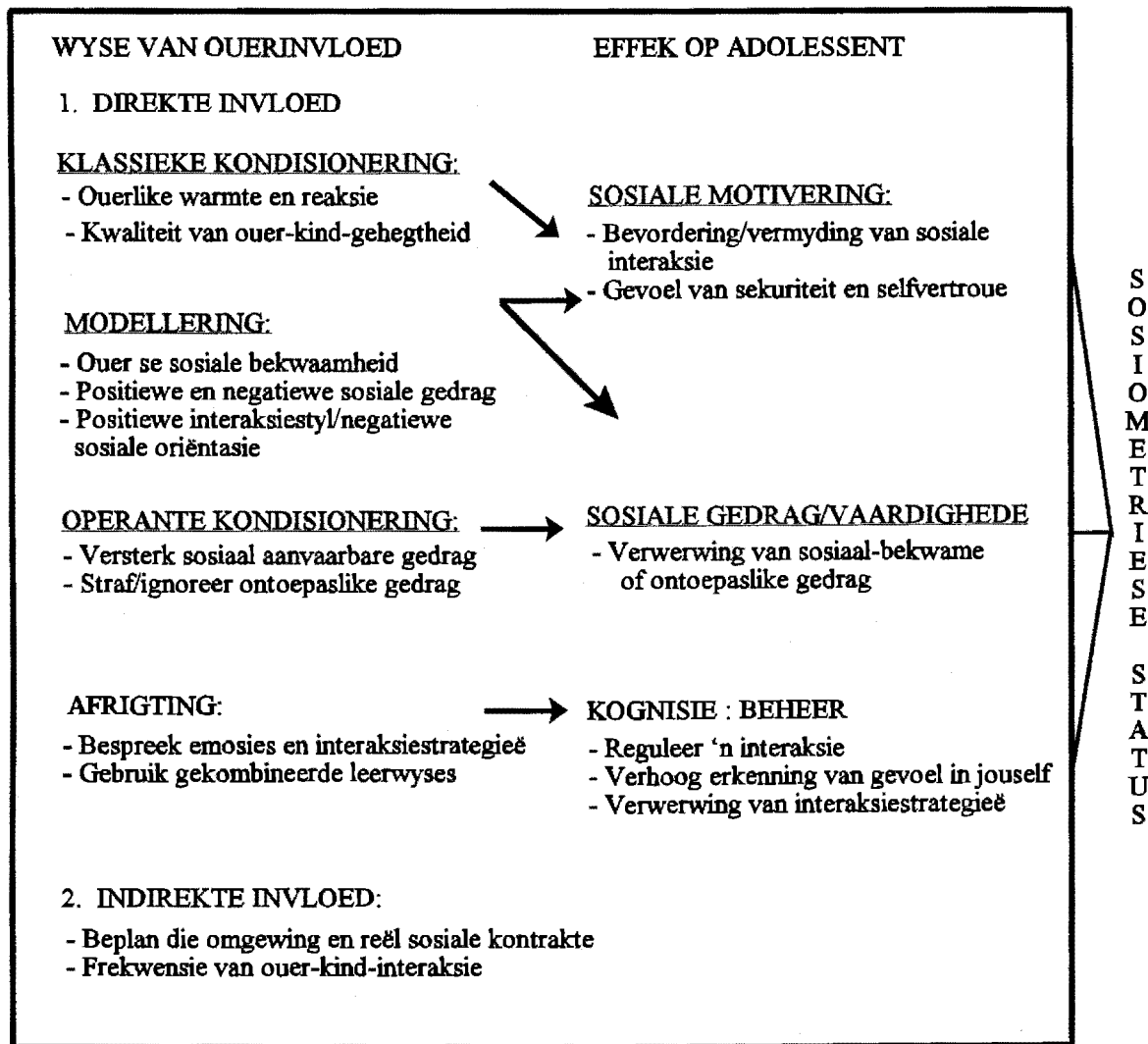
- \* kweek 'n gevoel van sekuriteit en selfvertroue in hul kinders
- \* dien as modelle vir toepaslike sosiale gedrag;
- \* onderrig toepaslike sosiale gedrag eksplisiet; en
- \* gebruik positiewe versterking en straf effektief.

Navorsing deur Rubin en Sloman (1984:248) het bevind dat ouers hul kinders beïnvloed deur:

- \* veilige gesinsverhoudinge wat die basis vir die *eksplorاسie* van die adolessent se *sosiale omgewing* en 'n *positiewe oriëntasie* ten opsigte van *sosiale verhoudings* voorsien;
- \* die afrigting van sosiale gedrag deur middel van voorstelle, instruksies, goedkeuring en afkeuring en
- \* hul *wyse* van *sosiale interaksie* en sosiale verhoudings.

#### v) **DIE VERBAND TUSSEN OERGEDRAG EN DIE KIND SE SOSIOMETRIESE STATUS**

'n Studie deur MacDonald en Parke (1984:1266) toon dat ouerlike warmte, betrokkenheid en matige beheer belangrike rolle speel in terme van 'n kind se sosiale bekwaamheid. Vanuit die gesinsosialiseringsproses leer die kind interaksievaardighede en -gedrag wat hul na portuurgroepverhoudings oordra. Putallaz (1987:336) bevestig dit. Putallaz en Heflin (1990:208-213) onderskei twee soorte ouerinvloed op die kind se sosiometriese status, naamlik *direkte* en *indirekte* invloed:



**DIAGRAM 3: 'N MODEL VAN OUERLIKE INVLOED OP DIE ADOLESENT SE SOSIOMETRIESE STATUS (Putallaz & Heflin, 1990:210 & 211)**

Dit blyk dus dat *ouergedrag* die adolessent se algemene *sosiale oriëntasie* of *sosiale motivering*, *sosiale gedrag* of *vaardighede* en *kognitiewe begrip* van sosiale interaksie beïnvloed, wat op húl beurt weer die adolessent se *sosiometriese status* beïnvloed.

#### 2.4.2.2 KOGNITIEWE FUNKSIONERING

Die kognitiewe funksionering van die ouer beïnvloed die adolessent se sosiale kognitiewe vaardighede (Dekovic, 1992:30). Hy onderskei vier *rederingsvlakke* by die ouer en toon die ouer se rol en die aard van die ouer-kindverhouding op elke vlak aan (Dekovic, 1992:31).

**TABEL 5 : DIE VERBAND TUSSEN OUERKOGNISIEVLAKKE, DIE OUER SE ROL EN DIE OUER-KINDVERHOUDING**

VLAK	ORIËNTASIE	OUER SE ROL	OUER-KINDVERHOUDING
1	<i>Egoïsties:</i> Slegs die <i>ouer</i> se ervaring en behoeftes word in ag geneem	Wentel rondom die <i>ouer</i> se behoeftes	<i>Eenrigting</i> Opeenvolging van aksies
2	<i>Konvensioneel:</i> Konvensionele norms geld. Die <i>kind</i> word gesien as <i>een van 'n groep</i>	Voorafbeplande sosiaal-gedefinieerde rolverpligting geld.	Die vervulling van rolverantwoordelikheid deur <i>albei partye</i>
3	<i>Individueel</i> Sluit die <i>kind</i> se eie unieke perspektief en ervaring in vanuit die <i>kind</i> se oogpunt	Fokus op die identifisering en reaksie op die behoeftes van die <i>kind</i>	'n <i>Wedersydse</i> emosionele uitruiling
4	<i>Proses</i> Ouers sien die verhouding as 'n <i>interaktiewe</i> sisteem van wedersydse verhoudingsinvloede	Ouer verstaan dat <i>beide</i> besig is om as selfsisteme te ontwikkel.	'n <i>Wedersydse</i> verhouding van twee <i>outonome</i> maar <i>interafhanklike</i> lede in 'n deurlopende proses van groei en verandering

### 2.4.2.3 ONDERLINGE VERBANDE

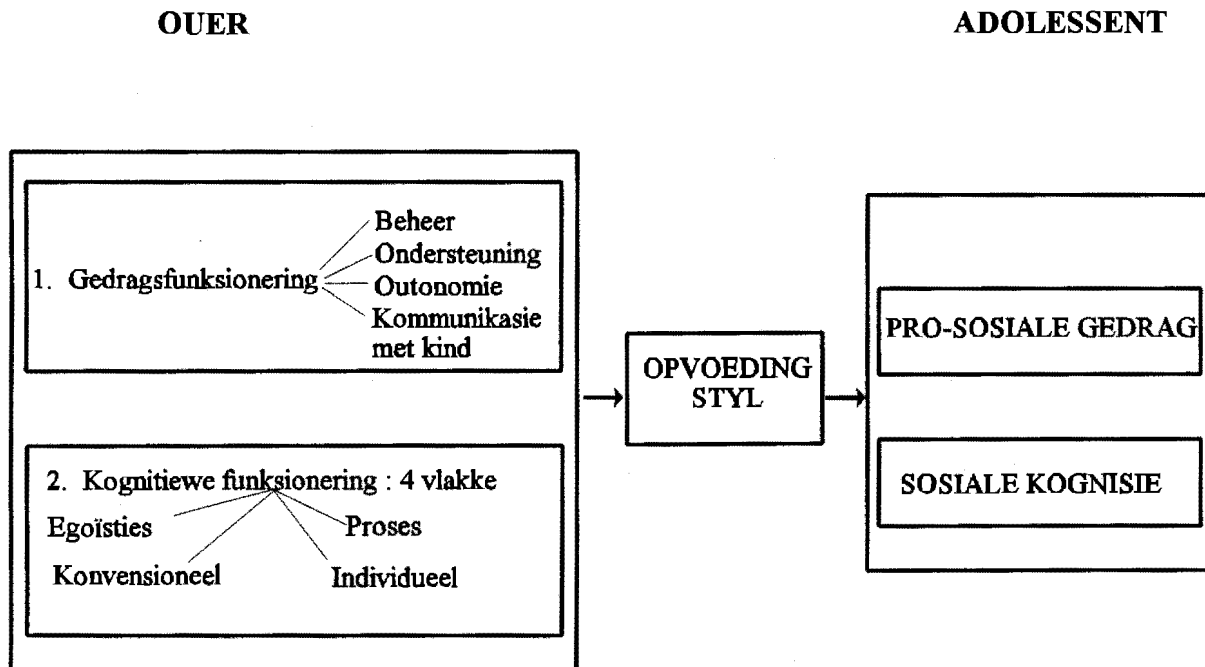
#### (a) DIE VERBAND TUSSEN OUERKOGNISIE EN OUERGEDRAG

'n *Lae vlak* van redering by die *outokratiese ouer* word gebruik om sy outoriteit in stand te hou en dit impliseer dat die *kind* nie betrokke is by besluitneming nie. 'n *Hoër vlak* van redenering word deur die *demokratiese ouer* gebruik en erken die *kind* as unieke individu en ontwikkelende wese (Dekovic, 1992:34).

**(b) DIE VERBAND TUSSEN DIE OUER EN ADOLESENT SE GEDRAGS- EN KOGNITIEWE FUNKSIONERING**

Ouers beïnvloed die adolessent se status binne die portuurgroep deurdat hul die adolessent se kognitiewe- en gedragsvaardighede beïnvloed (Dekovic, 1992:35). Hierdie kognitiewe- en gedragsvaardighede vorm die basis van sy bekwaamheidsgedrag met sy portuurgroep.

Dit kan soos volg voorgestel word:



**DIAGRAM 4 : DIE VERBAND TUSSEN OUER EN ADOLESENT SE GEDRAGS- EN KOGNITIEWE FUNKSIONERING.**

**(c) DIE VERBAND TUSSEN OUERS SE OPVOEDINGSTYL EN DIE ADOLESENT SE SOSIOMETRIESE STATUS**

Verskeie studies het getoon dat die kind se sukses of mislukking in portuurgroepverhoudings verband hou met sosiale faktore binne die ouer-kind-sisteem (Dekovic, 1992:35). Navorsing deur Hart et.al. (1990:136) het getoon dat voortdurende blootstelling aan aggressiewe moederlike gedrag mag bydra tot ontoepaslike verwagtings by kinders vir onvriendelik-selfgeldende strategieë en portuurgroep-verwerping. Hul het verder bevind dat die kinders van moeders wat meer magsgelding as dissiplinêre tegniek gebruik, minder deur die portuurgroep aanvaar word en verwag om sukses te behaal in die gebruik van onvriendelik-selfgeldende metodes vir die oplossing van portuurgroepkonflik.

Putallaz (1987:336) het gevind dat moeders van hoë status kinders in hul interaksie met hul kinders meer positief en minder veeleisend is as moeders van lae status kinders. Dit blyk dus dat kinders van hul sosiale gedrag deur interaksie met hul moeder verwerf en hierdie *modellering* op sy beurt weer hul sosiometriesse status mag beïnvloed. Putallaz het ook bevind dat moeders se sosiale waardes bepalend vir die kind se sosiale status in die klas is. Hoë status kinders was meer positief en instemmend as laer status kinders.

**(d) DIE VERBAND TUSSEN DIE OUER SE OPVOEDINGSTYL EN DIE ADOLESENT SE IDENTITEITSVORMING**

Garbarino (1985:307) meen dat daar 'n korrelasie tussen opvoedingstyl en identiteitsvorming is. Volgens Seifert en Hoffnung (1991:581) beïnvloed die verhouding tussen ouer en adolessent die adolessent se identiteitsverwerwing. Dit kan diagrammaties soos volg voorgestel word:

**TABEL 6 : DIE VERBAND TUSSEN DIE OUER SE OPVOEDINGSTYL EN DIE ADOLESENT SE IDENTITEITSVORMING**

OPVOEDINGSTYL	IDENTITEITSTATUS	OUTONOMIE: TEN OPSIGTE VAN BESLUTNEMING	VERHOUDING TUSSEN OUER EN ADOLESENT
Demokratiese	Identiteitsverwerwing	Onafhanklik	Positiewe onderlinge verhoudings
Permissiewe	Identiteitsdiffusie	Onafhanklik	Ambivalente verhoudings
Outokratiese	Identiteitsvoorafsluiting	Afhanklik	Ouers is aanvaardend. Die gesin is taakgeoriënteerd en vadergedomineerd.
Outoritêr	Psigososiale moratorium	Minder afhanklik	Ambivalente verhoudings. Ervaa ouers as verwerpend.



**(e) VERBAND TUSSEN OUEROPVOEDINGSTYL, PSIGOSOSIALE RYPHEID EN AKADEMIESE SUKSES**

Navorsing deur Steinberg et.al. (1989:1424) het getoon dat outoritêre oueropvoedingstyl akademiese sukses fasiliteer. Adollesente wat hul ouers as aanvaardend, demokraties en streng beleef, presteer akademies beter as ander in hul portuurgroep. Dit word deur Dornbusch et.al. (1987:1244) bevestig en hul het verder bevind dat permissiewe en outokratiese oueropvoedingstyle negatief met die adollesent se akademiese prestasie korreleer. Steinberg et.al. (1989:1433) het gevind dat al drie komponente van 'n outoritêre opvoedingstyl naamlik aanvaarding, outonomie en beheer, onafhanklike bydraes tot akademiese prestasie maak.

**(f) DIE VERBAND TUSSEN DIE ADOLESENT SE SOSIALE KOGNISIE, PRO-SOSIALE GEDRAG EN SOSIOMETRIESE STATUS**

Evaluering van kinders se sosiale kognisie het betekenisvolle verskille tussen kinders met 'n hoë en lae sosiometries status getoon (Dodge & Feldman, 1990:133):

**(i) Interpretasie van sosiale leidrade**

Navorsing deur Dodge et.al. (1984:170) het getoon dat sosiaal-bekwame leerders 'n meer akkurate interpretasie van sosiale leidrade maak terwyl lae statusleerders minder akkuraat is.

**(ii) Attribusiestyl**

Sobol en Earn (1985:100) het bevind dat populêre kinders hul sosiale sukses aan interne faktore toeskryf en meer sukses in die toekoms verwag as onpopulêre kinders.

**(iii) Responsgenerering**

'n Studie deur Asarnow en Callan (1985:85) het getoon dat hoë statusleerders se response baie goeie beplanning vereis terwyl lae statusleerders se response vaag, onbeplan en aggressief is.

**(iv) Responseevaluasie**

Hoë statusleerders se evaluering van positiewe response is meer gunstig en dié van aggressiewe response minder gunstig in vergelyking met dié van lae statusleerders (Perry et.al., 1986:700).

**(v) Uitvoering van response**

'n Studie deur Perry et.al. (1986:706) het gevind dat aggressiewe kinders aggressiewe gedrag in spesifieke situasies met groter selfvertroue kan uitvoer as nie-aggressiewe kinders.

**(vi) Oplossing van sosiaal-kognitiewe take**

Dekovic (1992:96) het gevind dat populêre kinders beter in staat is om tussen sy eie en ander se perspektief te onderskei en beide te integreer, beter begrip van interpersoonlike verhoudings het, meer empaties is en op hoër vlakke kan redeneer as onpopulêre kinders. Dekovic (1992:97) meen dat die prososiale gedrag as skakel tussen die kind se sosiale kennis en sy sosiometries status dien. 'n Hoër vlak van sosiaal-kognitiewe ontwikkeling beïnvloed die voorkoms van prososiale gedrag wat op sy beurt die kind se populariteit onder sy portuurgroep beïnvloed (Dekovic, 1992:98).



**(g) VERBAND TUSSEN OUERS SE OPVOEDINGSTYL, GEDRAGS- EN KOGNITIEWE FUNKSIONERING EN DIE ADOLESCENT SE SOSIALE BEKWAAMHEID EN SOSIOMETRIESE STATUS**

**(i) Die Ouer**

Populêre kinders ontvang meer ondersteuning en direkte, outoritêre beheer van hul ouers. Hul ouers vereis dat hul onafhanklik optree en hul eie oplossings genereer (Dekovic, 1992:98). Ouers van onpopulêre kinders darenteen is minder ondersteunend, gebruik direkte bevels en beperkings en neem namens hul kind besluite.

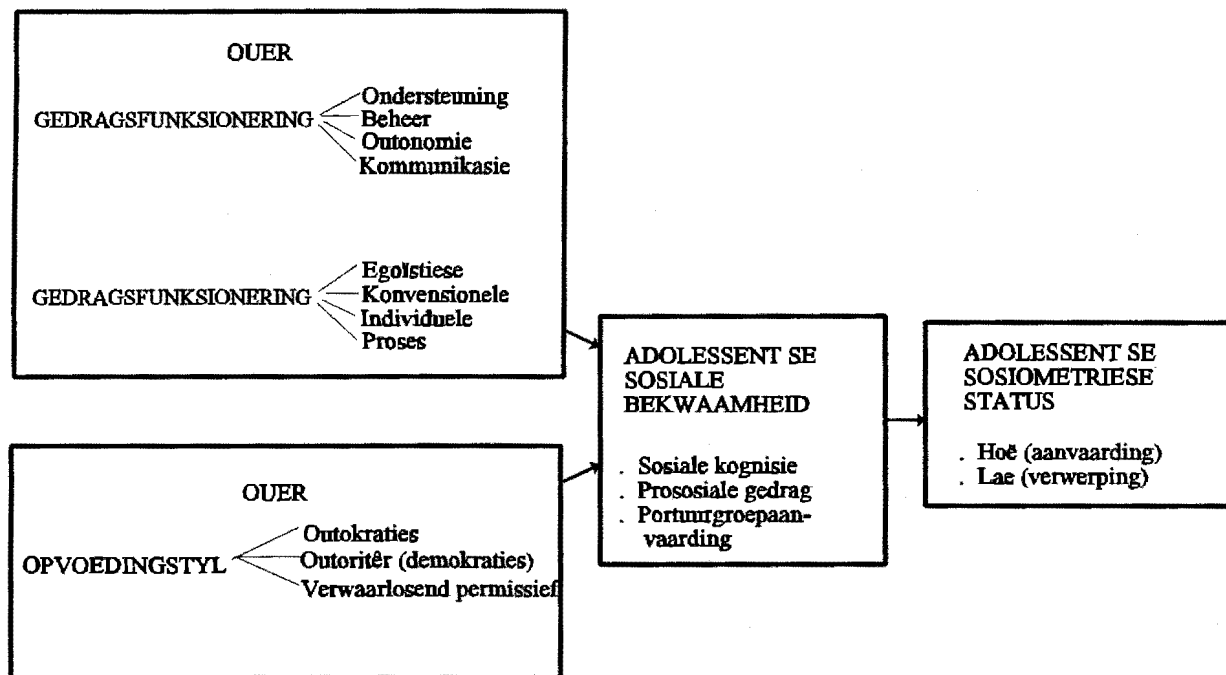
Dekovic (1992:99) het bevind dat hoër vlakke van redenering by ouers positief korreleer met meer ondersteunende en outoritêre opvoedingstyl en negatief met beperkende beheer. Ouers wat op lae vlakke redeneer, is geneig om op hul eie standpunt te fokus, laat die kind nie vryheid van keuse toe nie en beskou die ouer-kind verhouding as 'n eenrigting interaksie. Ouers wat op hoër vlakke

redeneer, gee aan die kind ruimte om sy eie probleme op te los en verwag 'n groot mate van onafhanklikheid en verantwoordelikheid. Hul sien die ouer-kindverhouding as 'n wederkerige uitruil en die kind as 'n aktiewe en gelyke vennoot (Dekovic, 1992:100). Ouers se gedrag soos redenering met die kind, stimulering van outonomie, verwagting van onafhanklikheid en verantwoordelikheid, sal hierdie oriëntasie weergee.

## (ii) Die Adolescent

Die *populêre* kind se sosiale kognisie word gekenmerk deur rypheid in redenering, 'n positiewe oriëntasie téénoor en sensitiwiteit vir ander. Hulle is meer hulpvaardig, simpatiek, koöperatief, vind beter oplossings vir sosiaal-kognitiewe take en hul het beter begrip van interpersoonlike verhoudinge as die *onpopulêre* kind (Dekovic, 1992:96).

Die adolescent se vermoë om 'n sosiale situasie en die behoefte van ander te verstaan, sy vermoë om met ander empatie te hê, die begrip dat die behoeftes van ander in ag geneem moet word wanneer morele besluite geneem word en sy geneigdheid om prososiaal op te tree, dra by tot die adolescent se portuurgroepaanvaarding (Dekovic, 1992:29 en Roopnarine, 1987:360).



**DIAGRAM 5: DIE VERBAND TUSSEN OUEROPVOEDINGSTYL, -GEDRAG EN KOGNISIE ENERSYDS EN DIE ADOLESENT SE SOSIALE BEKWAAMHEID EN SOSIOMETRIESESTATUS ANDERSYDS.**

**(h) DIE VERBAND TUSSEN GESINSERVARING, SOSIALE PROBLEEM-  
OPLOSSING EN SOSIALE BEKWAAMHEID**

'n Studie deur Pettit et.al. (1988:119) het bevind dat sosiale bekwaamheid, sosiale probleemoplossing en sosiale ervaring met mekaar verband hou. Dit impliseer dus dat beide gesinservaring en sosiale probleemoplossingspatrone in gedagte gehou moet word wanneer 'n program vir die ontwikkeling van sosiale bekwaamheid opgestel word.

**2.4.2.4 SOSIO-EKONOMIESE STATUS**

Die adolessent word betekenisvol deur die gesin waarbinne hy opgroei, beïnvloed. Ouers se sosio-ekonomiese status word bepaal deur die ouers se vlak van opleiding, inkomste, tipe werk, leefstyl en kulturele waardes.

Ouers uit die *hoë* sosio-ekonomiese statusvlak betrek die adolessent deurdat hy deel in hul belangstelling (Seifert & Hoffnung, 1991:582). Hierdie adolessent verwerf 'n *identiteit* en is *onafhanklik*. Vir hulle is die portuurgroep nie so belangrik nie omdat dit nie 'n onafhanklike bron van idees en waardes is nie.

Volgens Hoffnung en Sack (Seifert & Hoffnung, 1991:582) gebruik *middelklasouers* hoofsaaklik *demokratiese* of *outoritêre* opvoedingstyle. Die adolessent word aangemoedig om *onafhanklik* te word en hul eie gedrag te beheer (*interne* fokus van *beheer* en *intrinsieke* motivering).

Werkersklasouer is meer *outokraties*, ondersteun nie die adolessent se pogings tot onafhanklikheid nie en beklemtoon *eksterne* fokus van *beheer* en ekstrasieke verwagtings (Seifert & Hoffnung, 1991:582).

**2.4.3 PROSESSE BETROKKE BY TOEGEWING AAN PORTUURGROEPDRUK**

Berndt et.al., (1989:431) onderskei drie prosesse wat die adolessent se toegewing aan portuurgroepdruk beïnvloed:

**(i) Gehoorsaamheid**

Dit dui op 'n individu of groep se respons op owerste druk om aan die groep se verwagtinge te voldoen. Dit gaan nie gepaard met 'n verandering in die individu se opinie nie.

**(ii) Identifikasie**

Hierdie proses bring 'n werklike verandering in die individu se opinie mee ten einde met die groep te kan konformeer. 'n Werklike verandering in opinie vind plaas maar dit is nie afhanklik van die groep nie.

**(iii) Internalisasie**

Dit reflekteer die integrasie van 'n persoon se nuwe opinie by sy eie waardesisteem.

Mounts en Steinberg (1995:920) voeg nog twee prosesse naamlik; modellering en dwang daarby. Navorsing met betrekking tot die adolessent se persepsie van hierdie prosesse behoort gedoen te word.

**(iv) Modellering**

Dit dui op die aanleer van gedrag deur die waarneming van 'n ander persoon (Erwin, 1993:236). Die adolessent word dikwels beloon deur sy portuurgroep juis omdat hy hul naboots.

**(v) Dwang**

Die adolessent kan sigarette en drank sien as 'n manier om aanvaarding van sy portuurgroep te kry (McCallum, 1994:40).

#### **2.4.4 VATBAARHEID VIR PORTUURGROEPDRUK**

**(a) DEFINISIE**

Vatbaarheid vir portuurgroepdruk word dikwels beskryf as 'n normale uitvloeisel van identiteitsontwikkeling en die prys wat 'n individu betaal om aan 'n groep te behoort wat konformiteit in ruil vir groepskohesie gee (Newman & Newman, 1976:267). Volgens Wall et.al., (1993:405) is

portuurgroepdruk 'n *byproduk* van emosionele afhanklikheid van die portuurgroep en die behoefte om onder hul aanvaar te word. Dit word deur Brown et.al. (1986:521) en Clasen en Brown (1985:452) bevestig. Vatbaarheid vir portuurgroepdruk is volgens Brown (1989:200) nie 'n konstante krag tydens adolessensie nie en kan direk of subtiel uitgeoefen word. Die krag van hierdie portuurgroepdruk kom enersyds van die *adolescent* se vatbaarheid en andersyds van die invloed van *ouers* se druk en verwagtinge.

**(b)        FAKTORE WAT VATBAARHEID VIR PORTUURGROEPDRUK  
             BEÏNVLOED**

**(i)        Die adolessent**

'n Lae selfwaarde of -beeld (Connor, 1994:208), afhanklikheid, magteloosheid (Evans et.al., 1984(b):304), 'n behoefte aan sosiale goedkeuring, nie-selfgelding en eksterne lokus van beheer (Botvin, 1987:48) by die adolessent, maak hom moontlik meer vatbaar vir portuurgroepdruk. Brown, Clasen en Eicher (1986:529) meen dat adolessente wat betrokke is by substansiemisbruik en wangedrag meer vatbaar is vir negatiewe portuurgroepinvloed. Seifert en Hoffnung (1991:55) meen egter dat modellering meer as nabootsing is en dat die adolessent deur waarneming en eksperimentering met dit wat hy sien, belangrike kwaliteite van die modelle in sy portuurgroep internaliseer. Dit word deur McCallum (1994:39) bevestig.

**(ii)       Die ouers**

Mounts en Steinberg (1995:916) meen dat die internalisering van ouers se standarde mag help om minder vatbaar vir portuurgroepdruk te wees. 'n *Outoritêre opvoedingstyl* moedig die adolessent aan om op die terrein van onaanvaarbare gedrag, minder vatbaar vir portuurgroepinvloed te wees (Mounts & Steinberg (1995:920). Volgens Lamborn et.al. (1991:1062) het 'n *outokratiese opvoedingstyl* 'n negatiewe invloed op die ontwikkeling van die kind. Negatiewe *dissipline, lae of geen ouerbeheer* en té vroeë onafhanklikheid van die ouers, sal die adolessent meer vatbaar maak vir portuurgroepdruk en kan gedragsprobleme voorspel (Steinberg & Silverberg, 1986:842). Dit word deur Curtner-Smith en MacKinnon-Lewis (1994:466) bevestig. Hulle het verder bevind dat inkonsekwente en té streng dissipline van vaders, die adolessent meer vatbaar maak vir portuurgroepdruk omdat die vader nie meer die figuur is waarmee hy identifiseer nie en dit gevolglik makliker is om die portuurgroep te volg.

Puberteitrypheid verhoog konflik en die emosionele afstand tussen die adolessent en ouer (Steinberg, 1987:457). Hul het gevind dat vroeë puberteitrypheid by *seuns* daartoe lei dat hul hou van 'n permissiewe opvoedingstyl, terwyl laat puberteitrypheid lei tot 'n behoefte aan outonomie en groter ontevredenheid oor oormatige ouerbeheer by seuns. Vroeë puberteitrypheid lei tot 'n strenger opvoedingstyl by ouers en groter opstandigheid en vyandigheid by *dogters* (Steinberg, 1987:458). Die mate waartoe hierdie puberteitrypheid familiebande verswak, kan die adolessent se betrokkenheid by portuurgroepverwante probleemgedrag stimuleer.

(iii) Ouderdom

Portuurgroepdrukvatbaarheid vir anti-sosiale gedrag neem toe vanaf vroeë adolessensie maar neem af tydens latere adolessensie wanneer die adolessent emosionele outonomie bereik het (Clasen & Brown, 1985:453). Dit word deur Steinberg en Silverberg (1986:848) en O'Brein en Bierman (1988:1360) bevestig. Wall et.al. (1993:412) het in 'n studie gevind dat Meksikaan-Amerikaners se vatbaarheid vir anti-sosiale portuurgroepdruk ook hoër is tydens vroeë adolessensie.

(iv) Geslag

Adolessente meisies is minder geneig om te kenne te gee dat hulle toegee aan portuurgroepdruk ten opsigte van anti-sosiale gedrag (Brown et.al., 1986:528) terwyl seuns meer vatbaar is vir anti-sosiale portuurgroepdruk as meisies (Berndt, 1979:613).

(v) Kultuur

Vatbaarheid vir portuurgroepdruk onder Meksikaan-Amerikaanse adolessente word toegeskryf aan ontwikkeling en kulturele faktore soos akkulturasie en etniese lojaliteit (Wall et.al., 1993:405). Akkulturasie verwys na die proses waardeur 'n immigrant die kulturele kenmerke, gedrag en waardes wat eie aan die gasgemeenskap is, aanneem. Etniese lojaliteit verwys na die persoon se gevoelens en houdings teenoor affiliasie by sy eie etniese groep. Hul het bevind dat eerste generasie Meksikaan-Amerikaanse adolessente wat meer geakkultiveerd is en dus die kulturele kenmerke, gedrag en waardes van die Amerikaners oorneem, meer vatbaar is vir druk ten opsigte van anti-sosiale gedrag.

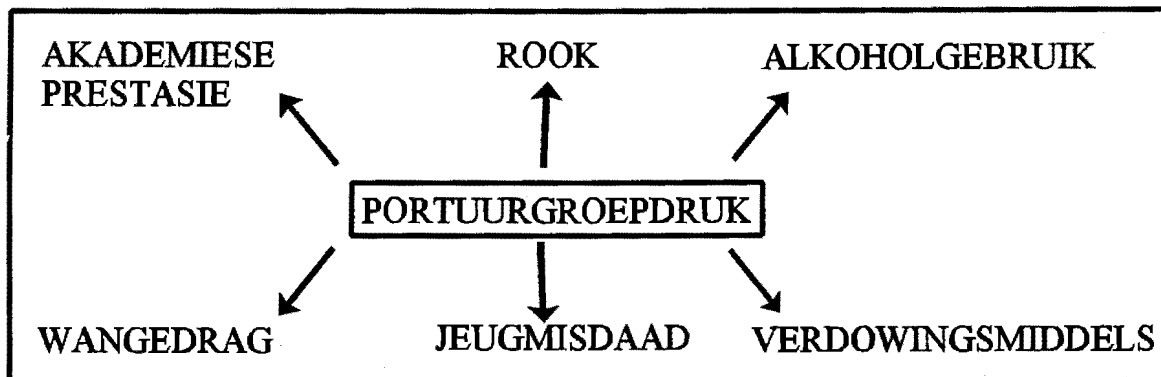
(vi) Die situasie waarin die adolessent hom bevind

Wanneer die adolessent hom in 'n situasie bevind waar alkohol, sigarette en 'n verskeidenheid

verdowningsmiddels geredelik beskikbaar is, sal hy meer vatbaar wees vir die gebruik daarvan (Wragg, 1990:238).

## 2.5 MOONTLIKE GEVOLGE VAN PORTUURGROEPDRUK OP DIE ADOLESENT

Portuurgroepdruk kan 'n *positiewe* of *negatiewe* krag in die adolessent se lewe wees (Clasen & Brown, 1987:21). Dit word deur Berndt et.al. (1990:664) bevestig. Hierdie druk maak voorsiening vir prososiale sowel as anti-sosiale invloede (Clasen & Brown, 1985:467). As gevolg van hierdie tweerigting aard van portuurgroepdruk is die portuurgroep tog 'n potensiële prososiale invloed selfs in die teenwoordigheid van anti-sosiale gedrag en ander adolessente wat relatief vatbaar is vir anti-sosiale portuurgroepdruk (Brown et.al., 1986:529).



**DIAGRAM 6 : GEVOLGE VAN PORTUURGROEPDRUK**

### 2.5.1 ROOK

Savin-Williams en Berndt (1990:297) het gevind dat adolessente nie direkte of normatiewe druk om te begin rook ervaar nie. Dié wat wel gerook het, het geen ontmoediging van die portuur-groep gekry nie. Newman (1984:146) het gevind dat rook vir die meeste adolessente die maklikste manier was om onafhanklik en volwasse voor te kom, om erkenning te ontvang en om hulself te geniet. 'n Studie deur Webster et.al. (1994:647) het getoon dat portuurgroepdruk ten opsigte van rook sterk is. Chassin et.al. (1986:332) meen dat portuurgroepinvloed 'n betekenisvolle voorspeller vir toename in rook is. Michell en West (1996:48) het egter gevind dat adolessente portuurgroepdruk om te rook, ontken. Navorsing deur Brown (1982:125) het getoon dat meisies meer druk om te rook ervaar as seuns.



### 2.5.2 ALKOHOLGEBRUIK EN -MISBRUIK

Mounts en Steinberg (1995:915) het gevind dat portuurgroepdruk positief teen drankgebruik uitgeoefen kan word. Keefe (1994:52) meen dat portuurgroepdruk ten opsigte van alkoholgebruik subtiel en indirek is. Dit word deur Brown (1990:190) ondersteun. Die portuurgroepdruk speel 'n belangrike rol in die misbruik van alkohol (Jessor, 1987:331). Dit word deur Downs (1985:167) en Smith et.al. (1989:128) bevestig. 'n Studie deur Dielman et.al. (1993:306) het getoon dat vatbaarheid vir portuurgroepdruk en blootstelling aan portuurgroepgebruik van alkohol met alkoholgebruik en -misbruik korreleer.

Druk om alkohol te gebruik, verskuif van 'n positiewe druk (teen alkoholgebruik) onder Graad sewe leerlinge na sterk negatiewe druk (vir alkoholgebruik) onder Graad twaalfleerlinge (Clasen & Brown, 1985:454). Hulle het verder gevind dat adolessente in Graad sewe tot nege alkohol-gebruik as wangedrag en in Graad twaalf as sosiale betrokkenheid beleef. Navorsing deur Keefe (1994:52) het getoon dat portuurgroepdruk vir alkoholgebruik of die afsien daarvan, toeneem vanaf Graad nege en tien, sy hoogtepunt in Graad elf bereik en weer in Graad twaalf begin afneem. In 'n studie deur Downs (1985:469) is gevind dat meisies meer deur die portuurgroep beïnvloed word. Dit word deur Keefe (1994:53) bevestig.

### 2.5.3 VERDOWINGSMIDDELS

Jessor (1987:331) meen dat die portuurgroep 'n belangrike invloed op die adolessent se verdowingsmiddelgebruik het. Dit word deur Bahr et. al (1993:460) en Jenkins (1996:304) bevestig. Graham et.al. (1991:291) het egter gevind dat die portuurgroep nie 'n betekenisvolle invloed op die adolessent het nie.

In 'n studie deur Morgan en Grube (1991:159) is gevind dat goeie vriende die adolessent beïnvloed in die *inisiëring* van verdowingsmiddelgebruik terwyl sy beste vriend die *voortdurende* gebruik daarvan beïnvloed. Robin en Johnson (1996:185) het egter gevind dat die adolessent se beste vriend verdowingsmiddels afkeur. Navorsing deur Sheppard et.al. (1985:957) meen die verantwoordelikheid vir verdowingsmiddelgebruik rus op die gebruiker daarvan en nie op die portuurgroep nie. Portuurgroepdruk om verdowingsmiddels te gebruik, was in 'n studie deur Brown (1982:21) laer as in verskeie ander areas. Navorsing deur Ried (1989:152) het getoon dat die portuurgroep se

*verwagting* ten opsigte van die gebruik al dan nie, die adolessent se dwelmgebruik beïnvloed.

Portuurgroepdruk kan positief *teen* verdowingsmiddelgebruik uitgeoefen word (Brown et.al., 1986:529). Dit word deur Mounts en Steinberg (1995:915) en Robin en Johnson (1996:96) bevestig. Oetting en Beauvais (1986:17) het gevind dat die portuurgroep die adolessent help om sy dwelmgebruik te verduidelik en te regverdig. Naginey en Swisher (1990:80) meen die portuurgroep *moedig* die adolessent *aan* om verdowingsmiddels te gebruik. Pruitt et.al. (1991:8) het gevind dat portuurgroepdruk selfs in plattelandse gebiede met dwelmmiddelmisbruik korreleer. Navorsing deur Downs (1985:483) het getoon dat meisies makliker beïnvloedbaar is ten opsigte van dwelmmiddelgebruik as seuns terwyl Chassin et.al. (1986:332) geen geslagsverskil gevind het nie.

#### **2.5.4 WANGEDRAG**

‘n Studie deur Clasen en Brown (1987:22) het getoon dat die portuurgroep “dirtballs” druk ervaar *vir* wangedrag. Brown et.al. (1986:529) en Clasen en Brown (1985:464) het egter gevind dat portuurgroepdruk ten opsigte van wangedrag minder ervaar word as in ander areas.

In ‘n poging om in die behoefte aan aanvaarding en goedkeuring van die portuurgroep te voorsien, raak die adolessent betrokke by wangedrag (Cullingford & Morrison, 1997:73). Raniseski en Sigelman (1992:192) het gevind dat waargenome portuurgroepdruk om betrokke te raak by wangedrag, positief met *wêrklike* wangedrag korreleer. Portuurgroepinvloed ten opsigte van wangedrag is kurviliniêr en bereik sy hoogtepunt in Graad nege (Berndt, 1979:615).

#### **2.5.5 JEUGMISDAAD**

Simons et.al. (1991:660) het ‘n korrelasie tussen wangedrag van die portuurgroep en jeugmisdaad gevind. Die portuurgroep is een van die faktore wat met jeugmisdaad geassosieer word (Seifert & Hoffnung, 1991:603). Dit word deur Warr (1993:262) bevestig.

Emler et.al. (1987:99) het gevind dat portuurgroepdruk ten opsigte van misdaad sterker by meisies is as by seuns. Sommige seuns raak betrokke by ontwrigtende gedrag en jeugmisdaad sodra hul betrokke raak by ‘n portuurgroep wat misdaad pleeg (Keenan et.al., 1995:725).

### 2.5.6 AKADEMIESE PRESTASIE

'n Studie deur Berndt et.al. (1989:430) het getoon dat ouers 'n groter invloed as die portuurgroep op die adolessent se akademiese prestasie het, maar dat die portuurgroep egter 'n onbewuste invloed op die adolessent het. Ide et.al. (1981:483) het gevind dat die portuurgroep akademiese prestasie *positief* of *negatief* kan beïnvloed. Brown et.al. (1986:529) meen dat die portuurgroep druk uitoefen op die adolessent om te presteer. Adolessente met maats wat akademies goed presteer, is geneig om hul eie prestasies te verbeter (Mounts & Steinberg, 1995:919).

### 2.6 OPSOMMING

- \* Die portuurgroep het 'n betekenisvolle invloed op die adolessent.
- \* Die portuurgroepstruktuur ondergaan 'n verandering vanaf geïsoleerde monoseksuele kliëks tot onafhanklike heteroseksuele kliëks.
- \* Die adolessent leer belangrike vaardighede binne die portuurgroep aan.
- \* Portuurgroepdruk is 'n multidimensionele en multidireksionele fenomeen.
- \* Toegewing aan portuurgroepdruk word deur verskeie faktore beïnvloed.
- \* Daar is verskeie prosesse betrokke by die toegewing aan portuurgroepdruk.
- \* Portuurgroepdruk kan positiewe sowel as negatiewe gevolge in die adolessent se lewe hê.

### 2.7 TEN SLOTTE

Daar is in hierdie hoofstuk daarop gewys dat portuurgroepdruk 'n komplekse fenomeen is. Die literatuur dui daarop dat toegewing aan portuurgroepdruk deur 'n verskeidenheid vaardighede van die adolessent en die ouers beïnvloed word. Die adolessent se vatbaarheid vir portuurgroepdruk en verskeie prosesse betrokke by portuurgroepdruk, bepaal verder die mate waarin die adolessent aan portuurgroepdruk sal toegee. Toegewing aan portuurgroepdruk kan lei tot prososiale of anti-sosiale gedrag.

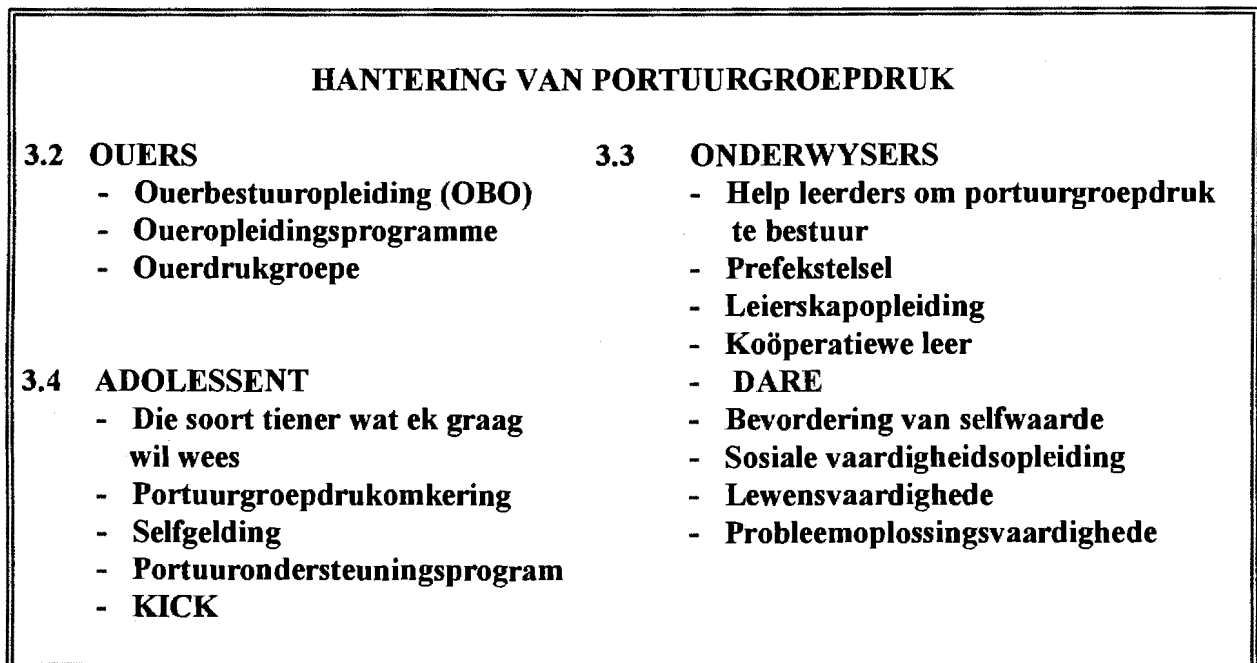
In die volgende hoofstuk gaan die navorser die hanteringswyses van portuurgroepdruk deur die adolessent, ouer en onderwyser bespreek.

## HOOFSTUK 3

### RIGLYNE VIR DIE HANTERING VAN PORTUURGROEPDRUK

#### 3.1 INLEIDING

Met die aanvang van die studie het dit vir die navorser voorgekom asof portuurgroepdruk 'n komplekse konsep is, maar met die fenomeenontleding in die vorige hoofstuk het die navorser besef dat sekere vaardighede wat nodig is om portuurgroepdruk te kan hanteer, wel geïdentifiseer kan word. In verdere ondersoek kon die navorser tot die gevolgtrekking kom dat daar verskeie tegnieke en programme is wat aangeleer kan word om portuurgroepdruk teen te staan. Die aanleer van sosiale-, selfgeldings-, probleemoplossing-, kennis- en lewensvaardighede verhoog die kans dat die adolessent portuurgroepdruk teen kan staan. Ondersteuning deur die portuurgroep, gesinslede en die gemeenskap aan die adolessent om bogenoemde vaardighede te gebruik, is noodsaaklik (Ellickson et.al. 1993:239). Dit kan diagrammaties soos volg voorgestel word:



**DIAGRAM 7: HANTERING VAN PORTUURGROEPDRUK**

### 3.2 RIGLYNE AAN OUERS

Enkele riglyne met betrekking tot die hantering van portuurgroepdruk deur die ouers sluit die volgende in:

#### 3.2.1 OUERBESTUUROPLEIDING (OBO)

Ouerbestuuropleiding behels die opleiding van ouers ten einde hul interaksiepatrone te verander (Wenar, 1994:272). Hierdie opleiding fokus op:

- \* die versterking van prososiale gedrag soos interpersoonlike verhoudinge, hulpvaardigheid, sensitiwiteit, samewerking en komplimentering;
- \* die stel van grense en reëls en om daarby te hou;
- \* die onderhandeling van kompromieë;
- \* straf deur wegneem van voorregte;
- \* sluit van gesinskontrakte (Coie & Koeppl, 1990:324);
- \* verhoging van monitering van die adolessent se bewegings (Curtner-Smith & MacKinnon-Lewis, 1994:467) en direkte ouerbeheer (Connor, 1994:213);
- \* versterking van 'n demokratiese opvoedingstyl;
- \* openlike kommunikasie en gesprekvoering met die adolessent (Hoberg, 1993:163);
- \* kwaliteit- en kwantiteitgesinstyd (Warr, 1993:259);
- \* ouers se ondersteuning en koestering wat moontlik die adolessent se vatbaarheid vir portuurgroepdruk kan verminder (Dielman et al., 1993:309). Hierdie koestering sluit gesinstyd, die adolessent se persepsie van die ouers se normdaarstelling, -monitering en -versterking, die adolessent se persepsie van sy ouer se waardering, leiding, aanmoediging en affeksie, kommunikasie tussen ouer en kind asook die ouers se gedrags- en redeneringsfunksionering met betrekking tot opvoedingstyle in. Bogenoemde kan vasgestel word deur na die ouer-kind-verhouding sowel as bronne wat vir die ouers beskikbaar is om interaksieprobleme op te los, te kyk. Ouers behoort gehelp te word om te verstaan hoe die adolessent as individu ontwikkel. Die fokus behoort dus op die adolessent se siening, behoeftes en motiewe enersyds en die ouers se interpretasies en behoeftes andersyds, te wees (Dekovic, 1992:107); en
- \* die ouers se invloed op die adolessent se besluitnemingsprosesse (McBroom, 1994:65).

### **3.2.2 OUEROPLEIDINGSPROGRAMME**

Hierdie programme is ontwerp om aan ouers positiewe en effektiewe maniere te leer om die adolessent se gedrag te hanteer (Wenar, 1994:487). Daar is verskeie programme waarvan enkeles bespreek sal word:

#### **(i) Patterson se oueropleidingsprogram**

Patterson et.al. (1982:639) se program sluit die volgende in:

- \* identifisering van die probleem wat tuis ondervind word
- \* versterkingstegnieke, soos tekenekonomie (waar die adolessent vir goeie gedrag byvoorbeeld 'n plakker ontvang en wanneer hy 10 plakkers het, mag hy 'n sekere voorreg geniet soos om te gaan fliek) en aanprysing, om gewenste gedrag te versterk
- \* dissiplinêre tegnieke, soos "time-out" (die kind moet vir 'n sekere vasgestelde tyd na sy kamer gaan om "af te koel") om ongewenste gedrag aan te spreek
- \* monitering van die adolessent se gedrag (waar is hulle? wat doen hulle? wanneer kom hulle huis toe?)
- \* probleemoplossing- en onderhandelingsstrategieë

#### **(ii) Die STEP-program (Systematic Training for effective parenting)**

Die STEP-program van Dinkmeyer en McKay (1990:5) is 'n ouerbegeleidingsprogram wat klem lê op die opbou van 'n positiewe verhouding tussen ouers en kinders wat binne 'n klimaat van liefde, begrip en wedersydse respek gedy. Die ouers ruil in kleingroepverband ervarings uit en leer spesifieke opvoedingsbeginsels en tegnieke aan en oefen dit in. Die program maak voorsiening vir die insig dat die ouers ook foute mag maak en dat hul naas hul verantwoordelikhede óók regte het. Die temas van die 'opleidingsessies' is soos volg:

Sessie 1 : Die begryping van kinders se gedrag (of wangedrag)

Sessie 2 : Ken jouself as opvoeder en ook jou kind as opvoedeling

Sessie 3 : Ondersteuning en aanmoediging: hoe om jou kind se selfvertroue en selfagting te verstewig

Sessie 4 : Kommunikasie : hoe om met jou kind te kommunikeer en na hom te luister

Sessie 5 : Hoe jy as opvoeder jou idees, gedagtes en gevoelens aan jou kind kommunikeer

Sessie 6 : Natuurlike en logiese gevolge: 'n gesagsopvoedingsbeginsel afgestem op verantwoordelikeitsaanvaarding

Sessie 7 : Natuurlike en logiese gevolge rakende alledaagse situasies

Sessie 8 : Die gesingsvergadering

Sessie 9 : Die ontwikkeling van selfvertroue en die effektiewe gebruikmaking van jou potensiaal en ervaring as opvoeder

### (iii) Die PET-program (Parent Effectiveness Training Program)

Hierdie program is geskik vir die gebruik in ouerbegeleidingsgroepe (Gordon, 1980:101 ). Temas wat gedek word, sluit die volgende in:

- \* Opleiding van ouers om hul kinders meer toereikend en doeltreffend op te voed
- \* Onderrig van ouers in die vaardighede om hul kind se gedrag te verstaan en dienoreenkomstig op te tree
- \* Kommunikasievaardighede, soos aktief luister en reflektoring van gevoelens, word ingeoefen
- \* Effektiewe kommunikasie
- \* Die aanleer en benutting van effektiewe “ek-boodskappe”
- \* Konflikhantering
- \* Probleemoplossingstrategieë
- \* Ander betekenisvolle volwassenes en hul invloed op die kind

### 3.2.3 OUERDRUKGROEPE

Ouers is dikwels bekommerd oor partytjies wat hul kinders wil bywoon. Ouers wil graag meer besonderhede oor die partytjies hê asook ondersteuning van ander ouers wat voel dat sekere tipe vermaak nie by hul gesinswaardes inpas nie (Regan, 1993:66). In ‘n skool in Florida het die skool alle ouers van Graad ses tot agt leerlinge na ‘n vergadering uitgenooi. Nadat die fisiese, geestelike, intellektuele en sosiale eienskappe van elf- tot veertienjariges genoem is, het ‘n persoon oor die gevare van tienerdrankgebruik by partytjies waar daar nie ouertoelig is nie, gepraat. ‘n Groep ouers het ‘n ouer-tot-ouer-ooreenkoms opgestel. Elke jaar ontvang elke ouer twee kopieë van die ooreenkoms. Indien hulle wil, teken hulle albei en stuur een aan die skool terug. ‘n Lys word dan opgestel met name en huis-telefoonnommers van die ouers wat die kontrak geteken het. Hierdie lys word na aan elke kontraktekenaar gestuur.

### OUER-TOT-OUER-KONTRAK

Ten einde die opvoedkundige doelwitte van die Hoërskool ..... in stand te hou, sluit ek hierdie ouer-tot-ouer-kontrak en sal deel word in die opbou van 'n verhouding tussen volwassene en leerder en leerder en volwassene deur die volgende kontrak te aanvaar:

1. Ouers het die reg om die aanbieders van 'n partytjie te skakel, by die huis in te gaan wanneer hul kind afgelaai word, die gasheer te ontmoet en navraag te doen oor die hoeveelheid kinders, toesighouers en die partytjiefasiliteite.
2. Ouers stem saam dat enige alkohol buite sig sal wees, of weggesluit of onder goeie beheer van die toesighouer. Geen leerder sal toegelaat word om alkohol na die partytjie te bring nie. Geen verdowingsmiddel sal beskikbaar wees aan leerders of geen leerder sal toegelaat word om verdowingsmiddels na die partytjie te bring nie.
3. Volwasse toesighouers sal te alle tye sigbaar wees gedurende die partytjie. Hul sal binne en buite toesig hou.
4. Ouers sal hul telefoonnommer (waar hul bereik kan word) by die gasheer laat in geval van nood.
5. Vermaak sal gemonitor word en daar sal toegesien word dat geen ontoepaslike videos of musiek beskikbaar is nie.

Ek stel my ondersteuning en deelname in die beplanning en toesighouding by sosiale aktiwiteite beskikbaar. Ek hoop om saam met die leerders te deel in die opwinding en blydschap van hul jeug en toekoms.

.....  
**MOEDER**

.....  
**VADER**

.....  
**ADRES**

.....  
**TELEFOONNOMMER**

.....  
**NAAM EN GRAAD VAN DIE LEERDER**

.....  
**DATUM**

### DIAGRAM 8: OUER-TOT-OUERKONTRAK

Hierdie kontrak gee aan ouers, wat gekies het om dit te onderteken, die geleentheid om ouerportuurgroepdruk as 'n positiewe krag te gebruik ter ondersteuning en goeie oordeel gedurende die uitdagende jare waarin hulle hul adolessent opvoed.



### 3.3 RIGLYNE AAN ONDERWYSERS

#### 3.3.1 HELP LEERDERS OM PORTUURGROEPDRUK TE BESTUUR

\* Die adolessent moet homself verstaan:

Een van die primêre take van adolessensie is die verwerwing van 'n identiteit. Adolessente behoort genoeg geleentheid te kry om oor die *verandering* in hul lewe te praat en om hul ontwikkelende oortuigings, houdings en voorkeure te bespreek. Hul behoort na portuurgroepdruk te kyk en te vra: "Is dit wat ek wil hê?" en "Hoekom?"

\* Die adolessent moet portuurgroepdruk verstaan

Gee aan die adolessent geleentheid om oor die konsep "portuurgroepdruk" te praat. Dit behoort hulle in staat te stel om die teenwoordigheid en verspreiding ("pervasiveness") van portuurgroepdruk te verstaan. Deur na die verskillende soorte druk wat hul ervaar te kyk, kan hul 'n meer akkurate evaluering maak van die impak daarvan op hul eie lewe. Deur dit in 'n groep te bespreek, leer hul om dit beter te verstaan en hul deel idees hoe om die druk te hanteer.

\* Beklemtoon die positiewe

Die onderwysers kan projekte gebruik soos "Leerders Teen Dronkbestuur" (LTD) waarin leerders hulself, maats en ouers belowe dat hulle nie sal drink en bestuur nie.

\* Leer die adolessente vaardighede aan om portuurgroepdruk te kan hanteer

- Laat die leerders hul idees in gonsgroepe bespreek. Dit gee aan leerders geleentheid om van ander wyses van hantering en gedrag bewus te word.
- *Probleemoplossing- en besluitnemingsgereedskap* gee aan hul spesifieke strategieë om portuurgroepdruk te kan hanteer. Hierdie probleemoplossings-vaardighede help die adolessent verstaan dat daar vir moeilike probleme 'n verskeidenheid oplossings is. Besluitnemingsmodelle gee aan hul die gereedskap om na die *gevolge* van hul besluite te kyk.
- Gee aan hul die geleentheid om korttermynnadele en -voordele met langtermynnadele en -voordele met mekaar te vergelyk.

- Gee geleentheid om die lang- en korttermyngevolge van hul besluite te evalueer.
- Probleemoplossing en besluitneming kan in die tale en sosiale wetenskappe-kurrikulum geïnkorporeer word.

\* Geleenthede om sukses te vervaar

Adolesseente behoort genoeg geleentheid te kry om sukses binne en buite die skool te ervaar. Mentorskap in gemeenskapsagentskappe of -besighede en portuurgroeponderrig ("peer tutoring") mag hierdie geleenthede voorsien (Clasen & Brown, 1987:22-23).

### 3.3.2 PREFEKSTELSEL

McBride (1984:12) het 'n visie vir 'n nuwe prefekstelsel gehad wat skoolleiers sou dwing om uit te styg. Hulle sou onderwyserssubstitute, skoolgidse, -gashere en voorbeelde van positiewe gedrag word. Die Grantham Hoërskool se prefekstelsel is gemik op die bevordering van positiewe portuurgroepdruk, beklemtoon leierskap en bevordering van trots, samewerking en verantwoordelikheid (McBride, 1984:12 en 14).

(i) Die aard van die stelsel

Die stelsel gee aan 24 leerders geleentheid om hul leierskap te ontwikkel. Die prefekte help met die oriëntering van nuwe leerders, bevorder skooltrots en -gees en moedig betrokkenheid by skoolprogramme aan.

(ii) Verkiesing

- \* Kandidate word op grond van hul persoonlikheid, leiereienskappe, akademiese prestasie en rypheid genomineer
- \* Leerders in graad 10 en 11 mag genomineer word
- \* Kandidate word deur die onderwysers, huidige prefekte en verteenwoordigende leerlingraad (VLR) genomineer
- \* Wanneer die leerder deur twee van die drie groepe genomineer word, verskyn sy naam op die stembrief
- \* Elke jaar word nuwe prefekte verkies
- \* 24 prefekte (12 seuns en 12 dogters) word deur die onderwysers en VLR verkies
- \* Slegs senior leerders in graad 9, 10 en 11 mag stem.

(ii) Die werking

- \* Tydens die eerste vergadering word die pligte en magte aan alle prefekte verduidelik
- \* Die prefekte kies 'n hoofseun en -meisie
- \* Die hoofseun en -meisie sal op 'n rotasiebasis as voorsitter van die vergadering optree en prefekte organiseer volgens hul verantwoordelikhede
- \* 'n Vergadering word ongeveer een keer per maand gehou
- \* Die hoofseun of -meisie woon die vergadering van die VLR by, indien hulle versoek word
- \* Elke prefek dra 'n wit sweetpaktop in skoolkleure wanneer hy aan diens is sodat hy maklik deur die onderwysers en leerders uitgeken kan word.

(iv) Pligte

Hulle pligte sluit die volgende in:

- \* Saal- en kafeteriatoesig
- \* Optrede as assistent-onderwyser
- \* Klaskamertoesig
  - 'n klaslys, werkopdrag en klaskamernommer word elke oggend deur 'n prefek by die adjunk-hoof se kantoor afgehaal
  - die register word gemerk
  - die werkopdrag word uitgedeel en die prefek verduidelik aan die leerders wat om te doen
  - aan die einde van die periode word die register en 'n opsomming van die werk wat gedoen is, aan die kantoor terugbesorg
  - Die prefek gebruik sy eie diskresie in geval van probleme
  - Die prefekte behoort alles in hul vermoë te doen om die leerders bewus te maak van 'n gevoel van verantwoordelikheid en selfdisipline.

Leerders het begin om hierdie portuurgroepverhouding te respekteer. Die feit dat die leerders self gestem het, het aan die prefekte kredietwaardigheid gegee. Die leerders aanvaar hulle en werk graag saam. Hierdie prefeksisteem het getoon dat dit moontlik is om positiewe portuurgroepdruk te skep.

### 3.3.3 LEIERSKAPOPLEIDING

#### 3.3.3.1 Princeton Centre's Training Program

(i) Die doel

Dit is die skool se taak om portuurgroep-invloed in 'n positiewe rigting te kanaliseer en die kragtige effek wat jongmense op mekaar kan hê te gebruik, deur aanmoediging van aktiwiteite in die skool wat leierskap, spanbou en gemeenskapsdiens bevorder (Powell, 1993:120).

(ii) Die missie

Om geleenthede vir jong mense daar te stel sodat hul sukses in die lewe en in die skool kan behaal deur

- hulle te help om leierskapvaardighede te ontwikkel en
- opleiding van spanne van onderwysers, ouers en gemeenskappe om saam te werk tot die skep van 'n positiewe en ondersteunende opvoedingsomgewing.

Hierdie missie berus op fundamentele oortuigings en beginsels (Powell, 1993:121):

- Leierskap
  - \* die vermoë om saam te werk in 'n groep
  - \* 'n positiewe bydrae tot die groepproses te maak
  - \* om ander te motiveer om as span te funksioneer
  - \* om gemeenskaplike doelwitte te bereik en gemeenskaplike probleme op te los
- Leierskapvaardighede moet by jongmense vasgelê en gekultiveer word sodat hulle as volwasse leiers vir die toekoms kan optree
- Samewerking tussen soortgelyke en uiteenlopende groepe is essensieel ten einde positiewe, blywende verandering en 'n ondersteunende leeromgewing te skep
- Die insluiting van *leierskapvaardighede* in die veranderingsproses sal tot beter voorbereide leerders lei.

### **3.3.3.2     Portuurleierskapopleiding**

**“Peer Group Connection (PGC) of Portuurgroepkonneksie (PGK)** is ‘n opleidingsprogram wat onderwysers/opvoeders oplei wat hul op hul beurt aanwend om te dien as rolmodelle en mentors vir groepe. Spanne onderwysers woon leierskapopleidingskonferensies by en dra hierdie vaardighede oor aan leerderportuurgroepleiers as integrale deel van die kurrikulum (Powell, 1993:123-132).

Die PGK plaas leerders in sleutelposisies binne die skool waar hulle as rolmodelle dien en ook verantwoordelikheid neem vir hul portuurgroep. Dit vereis ernstige verbintenisse met betrekking tot tyd en studie: deelnemers moet vaardighede van gesamentlike-leier-fasilitering en effektiewe groepsbestuur aanleer, gedeelde besluitneming inoefen en die toerusting vir individuele- en groepevaluering aanleer.

#### Doelstelling en doelwitte

Die leierskapopleidingsprogram beklemtoon drie belangrike doelstellings, naamlik:

- (i) om veilige en effektiewe leergemeenskappe te bou waar etniese, ras- en kulturele verskille gerespekteer word;
- (ii) om leerders te motiveer om in die skool te bly, hul akademiese prestasie te verbeter en om ‘n lewenslange verbintenis met leer te ontwikkel;
- (iii) om leierskapvaardighede onder onderwysers en leerders te ontwikkel sodat hul saam kan werk om positiewe veranderinge in die skoolgemeenskap te weeg kan bring.

Die opleidingsprogram het ook vier doelwitte:

- (i) om die deelnemers se bekwaamheid as lid en/of leiers van groepe te verhoog. Dit kan gedoen word deur onderwysers en leerders te leer om:
  - hul eie gedrag en dié van ander waar te neem;
  - die rolle wat lede aanneem binne ‘n groep te identifiseer (fasiliteerder, opsommer);
  - meer bewus te word van die gedrag van die groep;
  - kommunikasievaardighede te ontwikkel;
  - vrae te stel wat kritiese denke vereis;
  - luister en raakhoor wat ander lede van die groep sê.

- (ii) Om die deelnemers se vertroue in hul vermoë om as leiers op te tree, te verbeter. Dié program voorsien 'n veilige omgewing waarbinne die leerder met nuwe leierskaprolle kan eksperimenteer terwyl die terugvoer wat hy ontvang, bydra tot sy persoonlike groei.
- (iii) om die deelnemers se gevoel van verbind-met-ander lede van die groep te verhoog. Wanneer elke lid 'n gevoel van "behoort" het en dat elke lid se bydrae waarde het, ontwikkel hy selfvertroue.
- (iv) om die deelnemers se begrip van groepdinamika te verhoog.

(a) Programbeskrywing

Die PGK begin met die bekendstelling van die program aan die administrateurs en die personeel. 'n Span van drie persone werk met en lei 'n groep van 12 - 14 senior portuurgroepleiers op, wat op hul beurt weer elke week kleingroepaktiwiteite organiseer vir omtrent eenhonderd nuwe leerders. Addisionele personeellede kan bygevoeg word indien dit nodig is.

(b) Onderwyserseleksie en opleiding

'n Span van drie personeellede, 'n PGK-koördineerder en twee adviseurs word deur die hoof gekies om die program te hanteer. Elke span behoort die skool se populasie te verteenwoordig, 'n goeie verhouding met hul mede-leerders te hê en behoort oop, buigsaam en goed georganiseerd te wees. Die nuutverkose PGK-spanne woon dan 'n opleidingskonferensie, wat strek oor vier dae en aangebied word deur personeel van Princeton Sentrum, by.

Hierdie konferensie word opgevolg deur twee voldag werksinkels en twee skoolbesoeke deur die Sentrum se personeel ten einde die werking van die program te evalueer. Die proses sluit nog 'n vierdag-konferensie opgevolg deur twee eendagwerksinkels gedurende die tweede jaar van opleiding in. Die span leer om rolmodelle vir hul mede-leerders te word. Daar word aanbeveel dat 'n span onderwysers as rolmodelle vir die program, wat gebou is op die feit dat portuurgroepe effektiewe onderrig- leerbronne vir vandag se adolessent is, sal dien.

(c) Leerderleieropleiding

Leerders voltooi aansoekvorme waarop hul gevra word op welke manier hul by die program kan baat en hoe hulle dink hul 'n bydrae kan lewer. Hul neem ook aan groepprobleemoplossing-onderhoude

deel. Die leerders wat gekies word, behoort 'n gelyke getal seuns en dogters te wees wat aan 'n verskeidenheid buitemuurse aktiwiteite deelneem en wat ook uit verskillende etniese- en rasagtergronde kom. Hul moet ook bewys dat hul verantwoordelik en hulpvaardig is en dat hul leiereienskappe besit, maar nog nooit leierskapposisies binne die skool beklee het nie.

Die opleiding begin met 'n 3 dae "retreat" wat fokus op die skepping van 'n atmosfeer van ondersteuning en vertroue. Hul word opgelei in die konsep van groep fases en kry geleentheid om hierdie fases eerstehands te ondervind:

#### Fase 1 : Vorming

Groeplede definieer die doel waarvoor hul bymekaar gekom het, leer mekaar ken, evalueer mekaar se sterk en swak punte en stel vas wat hul in gemeen het.

#### Fase 2 : Normvasstelling

Die groep stel die basiese reëls vir hul werk vas. Hierdie riglyne sluit groeprituele in wat die ontwikkeling van selfdisipline bevorder.

#### Fase 3 : "Storming"

Hierdie is 'n kritiese fase waartydens verskillende visies ten opsigte van die aard van die probleem en die oplossing daarvan, aanleiding kan gee tot konflik en chaos. Hul opleiding sal hul help om hierdie "storming" te herken, om te stop en die vorm wat dit aanneem, te analiseer sodat hul na die volgende fase kan oorgaan.

#### Fase 4 : Optrede

Elke groeplid verstaan sy verantwoordelikheid as 'n mede-leier en erken die waarde van elkeen se bydrae. Konsensus word nou bereik en die groep se kort- en langtermyn doelwitte is bereik.

#### Fase 5 : "Nabetragting"

Die groeplede evalueer die projek en hul bydrae daartoe en berei hulself voor vir die veranderinge in hul hegte vriendskap.

Kennis van hierdie fases help die leiers om bewus te word van die bekommernisse van ander lede tydens die verskillende fases, probleme ten opsigte van groepkohesie en produktiwiteit asook die intervensies en rolle wat nodig is om effektief in hul groep te wees. Portuurgroepleiers organiseer hul dan self in 'n span bestaande uit twee mense en leer om verantwoordelikheid vir kleingroepbesprekings te deel en saam te werk.

In die opleidingsklas evalueer die portuurgroepleiers hul waardes en houdings teenoor portuurgroepverhoudings, verdowingsmiddel- en alkoholgebruik, akademiese druk en konflik met ouers en volwassenes. Hul bespreek gemeenskaplike probleme van adolessensie asook moontlike oplossings. Hul oefen om doelwitte te stel, oop-vrae te stel, probleme te deurdink en alternatiewe te exploreer. 'n Tweede twee-dag avontuurkamp versterk en brei hul vaardighede uit en gee hul die geleentheid om suksesse en bekommernisse met mekaar te deel. Hul bespreek outoriteit, verskuilde agendas en konflik en oefen maniere om dit te hanteer in. Hul herevalueer hul eie optrede as portuurgroepleiers.

(d) Program vir nuwe leerders

Die program begin met 'n eendag avontuurkamp wat deur die portuurgroepleiers gelei word en onder die onderwysers se toesig geskied. Dan kom die PGK-medeleier en 10-15 leerders vir 45-50 minute per week gedurende gewone skoolure bymekaar. Die leerdoelwitte vir leerders is:

- (i) om die rolle en *verantwoordelikhede* wat hul by die skool, huis en teenoor hul vriende het, te identifiseer;
- (ii) om *waardes te evalueer* en te verstaan hoe waardes verhoudinge met ander persone beïnvloed;
- (iii) om *bewus sensitief te word vir probleme* wat deur jong mense ondervind word en om te leer om oplossings te vind wat emosionele, fisiese en sosiale ontwikkeling sal bevorder;
- (iv) om *kommunikasievaardighede* te verbeter;
- (v) om ander persone te aanvaar en verskille te respekteer; en
- (vi) om hul *selfvertroue* en *selfwaarde* te verbeter.

Die PGK-program reik ook uit na die *ouers* en moedig hul aan om betrokke te raak by hul kind se skoolaktiwiteite. Die program borg 'n "*Gesinsaad*". Een van die aktiwiteite is die Visbak-tegniek ("Fishbowl"). Leerders sit in die middel met die ouers in 'n kring rondom hulle. Die leerders bespreek dan vrae wat deur ouers gevra word. Ouers en leerders ruil dan plekke en ouers praat oor hul drome vir en bekommernisse óór hul kinders. Beide groepe kry groter respek vir mekaar en verstaan beter wat ouers en kinders se optredes motiveer. Leerders organiseer portuurgroepkabarette, olimpiade-aktiwiteite en binnenshuise strandpartytjies. Aan die einde van die jaar word 'n spesiale afsluitingsfunksie beplan.



(f) Programevaluering

Navorsing het getoon dat dié program skole kan help om op 'n positiewe en konstruktiewe wyse te verander sowel as om jongmense te help om persoonlike veranderinge en uitdagings te kan hanteer. Onderwysers het aangedui dat hul die vaardighede ontwikkel het om na tieners uit te reik. Hul ervaar meer entoesiasme en energie. Hul het geleer om groepwerkondervindings in alle vakke in hul akademiese klasse te inkorporeer. Hul neem dikwels nuwe inisiatief met hernude dryfkrag en verbintenis.

PGK is 'n *primêre voorkomingsmodel* wat vir *alle* adolessente werk - selfs dié wat goed aangepas is - om hul te help om belangrike sosiale- en hanteringsvaardighede te ontwikkel (Powell, 1993:135). Die onderwysers, portuurgroepleiers en nuwe leerders se gedrag inspireer die ander leerders om ook so op te tree. Die totale sisteem kan vermenigvuldig word deur die aantal modules te vermeerder.

### 3.3.4 PUNTETOEKENNINGSISTEEM

'n Eksperiment deur Charles Wiggins (1984:5) in McMahon Hoërskool het portuurgroepdruk as 'n positiewe krag getoon. 'n Graad 10-klas het saam besluit op 'n punttoekenningsisteem vir werkopdragte. Die leerders sou twee punte vir werkopdragte kry - een wat die leerder self verdien en presies dieselfde punt indien die hele klas hul werkopdragte gedoen het. Indien nie, kry almal in die klas 'n 0 of F-simbool as tweede punt. As leerder Z dus 'n B+ verdien, teken die onderwyser twee B+'e wanneer die hele klas hul werk gedoen het. Indien een leerder nie sy werk gedoen het nie, kry leerling Z 'n B+ en 'n F-simbool. Daar is van die leerders verwag om 'n kontrak te onderteken:

#### ONS VERBINTENIS

Vir ons volgende ..... werkopdragte sal die normale punttoekenningsstelsel plek maak vir 'n dubbele punttoekenningsstelsel. Een punt sal verdien word terwyl die tweede 'n ekstra krediet sal wees.

Werkopdragte wat nie gedoen is nie, sal lei tot die volgende gevolge:

• 'n O-punt vir die individu;

• geen ekstra kredietpunt vir enige van die klasmaats nie.

**HANDTEKENING:** \_\_\_\_\_

Hierdie kontraktekening het die hele klas in 'n "klein gemeenskap" met nuwe waardes verander. Die portuurgroep het op 'n manier die onderwyser as outoriteitsfiguur vervang. Na die eerste eksperiment het 95% van die klasgemeenskap die werkopdrag voltooi. Na een week is 'n nuwe kontrakvorm gesirkuleer wat onderteken is. Nou het almal die werkopdrag voltooi en alle leerders het twee punte gekry. Die portuurgroepdruk was subtiel en die leerders het hul werk gedoen omdat hul mekaar nie wou teleurstel nie. Hulle het aan hulself gewys dat hul die werk kan doen en aan mekaar getoon dat maats as bondgenote 'n gewone klaskamer kan omskep in 'n kragtige, suksesvolle gemeenskap (Wiggins, 1984:6).

### 3.3.5 KOÖPERATIEWE LEER

Om 'n leerder te verstaan en te beïnvloed, vereis dat die onderwysers bewus moet wees van die leerder se wens om "te behoort" en die mag van die groep om die individu te beïnvloed (Watts, 1987:43-44). 'n Leerder se gedrag word deur hierdie motiveringskrag bepaal. Hy wil dus deel van 'n groep wees. Die leerder wat hom skuldig maak aan onaanvaarbare gedrag, glo dat hy daardeur status in die groep en 'n gevoel van "behoort" sal verwerf. Hierdie leerders behoort *aanmoediging* te ontvang. Aanmoediging erken pogings en verbeterings, wys waardering vir 'n bydrae, aanvaar 'n leerder soos hy is, fokus op sterk punte en bates van die leerder, en kommunikeer respek en selfwaarde aan die kind omdat hy aanvaar word soos hy is.

'n Alternatiewe benadering tot beloning en straf is die konsep van *gedragsgevolge*. Die leerders word toegelaat om die gevolge van hul eie gedrag te ondervind. Hierdeur word waardes soos samewerking, sosiale gelykheid, wedersydse respek en aanmoediging in die klas aanvaar (Watts, 1987:44). Die hele klas bepaal byvoorbeeld die *straf* vir laatkommery of huiswerk wat nie gedoen is nie. Die groep kry dus nuwe betekenis en word as positiewe invloed gebruik. Hierdie tegniek kan suksesvol gebruik word om verhoudinge te verbeter en selfdisipline te koester.

Onderwysers wat effektief in vandag se skole wil wees, behoort hulself as *groepleiers* te sien en behoort die toenemende invloed van portuurgroepdruk te erken. Die onderwyser behoort in terme van die groep te dink en op te tree en samehorigheid binne die klas te bevorder.

### 3.3.6 DARE

Die program “Drug abuse resistance education” is ‘n skoolgebaseerde, voorkomende program vir verdowningmiddelsgebruik. ‘n Opgeleide polisie-offisier onderrig laerskoolleerders met behulp van ‘n kurrikulum wat selfwaarde en weerstand teen portuurgroepdruk bou en wat die aanvang en eksperimentering met alkohol, sigarette en verdowningsmiddels vertraag (Dukes et.al., 1996:50). Die program is ontwerp om pre-adolescente toe te rus met vaardighede om portuurgroepdruk te weerstaan en hul teen verdowningsmiddelgebruik te waarsku selfs voor hul hoërskooljare. Navorsing deur Dukes et.al. (1996:64) het vroeëre bevindings bevestig dat die program slegs op die korttermyn suksesvol is.

### 3.3.7 BEVORDERING VAN DIE ADOLESCENT SE SELFWAARDE

Bean (1992:51) meen daar is vier voorwaardes van selfwaarde, naamlik ‘n gevoel van uniekheid, van mag, van rolmodelle en van verbondenheid. Adollescente met hoë selfwaarde ervaar dikwels hierdie gevoelens terwyl dié met ‘n lae selfwaarde dit moeilik vind om een of meer daarvan te ervaar.

Adollescente ervaar selfwaarde binne drie arenas naamlik, die *persoonlike*-, *interpersoonlike*-, en *groeparena*. Om die adollescent se selfwaarde te verhoog, behoort die adollescent se gedrag waargeneem en geanaliseer te word sodat sy spesifieke sterk en swak punte geïdentifiseer kan word (persoonlike arena). Toepaslike opbou-aktiwiteite vir sy selfwaarde kan spesifiek vir die individu beplan word.

In die *interpersoonlike* arena kommunikeer die onderwyser of terapeut met die adollescent in ‘n een-tot-een-verhouding. Wát gesê word, hóé dit gesê word en wanneër dit gesê word, het ‘n kragtige effek op sy selfwaarde. Die groeparena verwys na enigiets binne ‘n sosiale sisteem wat die adollescent se selfwaarde beïnvloed. Brown (1992:166-176) noem verskeie tegnieke om selfwaarde te bevorder.

#### (i) Interpersoonlike arenategnieke om selfwaarde te bou

- \* wys affeksie direk (‘n klop op die skouer);
- \* wys goedkeuring en prys hul vir positiewe bydrae;
- \* deel u belangstelling en stokperdjie;
- \* luister sonder om te oordeel;

- \* respekteer hul verhoudings en gee geleentheid vir samewerking;
- \* doen iets spesiaal wat by hul behoeftes en belangstellings pas;
- \* gebruik indirekte kommunikasie (spesiale opmerkings by 'n werkopdrag);
- \* neem kennis van spesiale eienskappe en talente;
- \* moedig hul aan om hul eie idees weer te gee;
- \* gee alternatiewe geleenthede om hul gevoelens uit te spreek (skryf, teken);
- \* kommunikeer aanvaarding;
- \* komplimente positiewe aspekte van ongewone idees of gedrag;
- \* respekteer hul privaatheid;
- \* wees konsekwent en regverdig in u optrede;
- \* help hul om doelwitte vir hul lewe en leer daar te stel;
- \* laat hul die gevolge van hul aksies dra;
- \* beklemtoon hul sterk punte;
- \* wees duidelik in wat, hoekom, waar, wanneer en hoe hul 'n bepaalde taak moet uitvoer;
- \* moedig persoonlike verantwoordelikheid aan deur aan hul vrae te stel;
- \* help hul om hul eie besluitnemingsprosesse te verstaan en om probleme effektief op te los;
- \* gee erkenning aan en toon respek vir hul bekwaamheidsvlak;
- \* moedig hul aan om korttermyn doelwitte te formuleer en 'n korttermynplan om dit te bereik, op te stel; en
- \* help hul om beperkinge te stel en daarby te hou. Erkenning van die feit dat dit baie moeilik is om by sulke beperkinge te hou.

(ii) GroepareATEGNIEKE OM SELFWAARDE TE BOU

- \* voorsien geleenthede om persoonlike ervarings met mekaar te deel;
- \* ontwikkel koöperatiewe leer;
- \* bespreek probleme en neem besluite as 'n groep;
- \* skep geleenthede waaraan die klas of groep kan deelneem soos projekte, sport, diensleweringssake en speletjies;
- \* beklemtoon samewerking en spanwerk;
- \* ontwerp aktiwiteite waarin die verskille tussen mense beklemtoon word;
- \* skep spesiale rolle binne die klas of groep en gee elke leerder die geleentheid om

- verskillende rolle te vertolk;
- \* maak voorsiening vir verskeie belonings en gee individuele erkenning sodat elkeen spesiaal voel;
- \* stel reëls en die gevolge van verbreking daarvan vas - wees konsekwent;
- \* stel duidelike standaarde vir werk en gedrag;
- \* wys vir die leerder hoe persoonlike waardes en gedragstandaarde van toepassing is op dit wat hulle doen;
- \* stel hul bloot aan positiewe rolmodelle in die literatuur, film of in die werklike lewe;
- \* verhoog hul ervaring deur soveel as moontlik alternatiewes in die klaskamer en skool in te bring.
- \* laat leerders deelneem in die definiëring van leerdoelwitte (wat moet gedoen word en hoe dit gedoen moet word);
- \* maak hul betrokke by die bepaling van reëls vir die klas, groep of skool;
- \* ontwikkel hul interpersoonlike vaardighede;
- \* onderrig demokratiese besluitnemingsprosesse en onderrig vaardighede om die groep te beïnvloed en om saam met 'n groep te werk; en
- \* help hul om hul eie leerstyl te verstaan en onderrig effektiewe studievoordighede.

### **3.3.8 SOSIALE VAARDIGHEIDSOPLEIDING**

Adolescente kan deur sosiale vaardigheidsopleiding leer om negatiewe portuurgroepdruk te weerstaan (Dryfoos, 1990:248). Hierdie opleiding behoort egter by die adolessent se karaktereenskappe, spesifieke probleem, ouderdom en sosiale situasie aangepas te word (Michelson & Mannarino, 1986:379).

#### **(a) Komponente**

Komponente wat in hierdie opleiding ingesluit is, is volgens Wenar (1994:324):

- \* probleemoplossing- en besluitnemingsvaardighede;
- \* algemene kognitiewe vaardighede om interpersoonlike en media-beïnvloeding teen te staan;
- \* vaardighede om selfbeheer en selfwaarde te verhoog;
- \* algemene interpersoonlike vaardighede en
- \* selfgeldingsvaardighede.

Volgens Strayhorn en Strain (1986:322) behoort die onderrig van drie vaardighede hoë prioriteit te geniet:

- \* die bevordering van samewerking, insiklikheid en vriendelikheid;
- \* bevordering van selfversekerde sosiale interaksie met, en belangstelling in, mense en dinge en
- \* die bevordering van goeie taalgebruik.

(b) Tegnieke

Hierdie vaardighede kan onderrig word deur verskeie tegnieke (Wenar, 1994:486 en Michelson & Mannarino, 1986:393):

- \* modellering, versterking en aanmoediging van prososiale gedrag (Barton, 1986:353);
- \* positiewe versterking van sosiaal-aanvaarbare gedrag deur aanmoediging;
- \* instruksie, afrigting, inoefening en terugvoer om die korrekte optrede te versterk;
- \* interpersoonlike probleemoplossing;
- \* demonstrasie van toepaslike gedrag;
- \* werkopdragte;
- \* prosedures om veralgemenings te bevorder;
- \* verbale instruksies, aandaggee en luistertegnieke (Dekovic, 1992:106).

(c) Veralgemeningstrategieë

Ten einde te verseker dat belangrike sosiale vaardighede in nuwe toepaslike situasies toegepas kan word, word *veralgemeningsprogramme* gebruik (Michelson & Mannarino, 1986:398). Verskeie strategieë word aanbeveel om veralgemening te bevorder:

- (i) Gedrag wat deur die natuurlike omgewing ondersteun word, moet onderrig word. Sosiale vaardighede wat onderrig is, behoort deur ouers, onderwysers en die portuurgroep ondersteun te word.
- (ii) Onderrig 'n verskeidenheid response. Hoe meer uiteenlopend die response is wat deur gedragsinoefening en rollespel onderrig word, hoe beter is die adolessent se kans om die uitdagings in nuwe situasies suksesvol te hanteer.
- (iii) Laat adolessente toe om sommige van hul eie spesifieke situasies en response te ontwikkel.

- (iv) Gebruik verskeie persone en situasies wat so na as moontlik aan die natuurlike omgewing is.
- (v) Versterk akkurate verslae van prestasie wat deur die adolessent gegee word.
- (vi) Onderrig die vermoë om te veralgemeen deur nuwe toepassing te versterk.
- (vii) Gebruik portuurgroeplede as veranderingsagente. Portuurgroeplede is veral bruikbaar in die ontwikkeling en instandhouding van toepaslike sosiale gedrag en om te verseker dat oordrag na ander situasies plaasvind.

(d) 'n Kognitiewe sosiale leermodel

'n Kognitief-sosiale leermodel is deur Mize en Ladd (1990:340-341) ontwikkel. Die program fokus op sosiale doelwitte en strategieë, inoefening en terugvoering. Opleidingsdoelwitte sluit die bevordering van vaardigheidskonsepte, -prestasie en -instandhouding en -veralgemening in.

(i) Bevordering van vaardigheidskonsepte

Dit is belangrik om vas te stel wat die adolessent as die oorsaak van sy sukses of mislukking sien (Sobol & Earn, 1985:102). 'n Bespreking van die attribusies en hul betekenis met die adolessent mag hom meer bereid maak om toepaslike sosiale vaardighede aan te leer.

(ii) Bevordering van vaardigheidsprestasie

Die tweede fase van opleiding fokus op die verwerwing van spesifieke sosiale gedragsvaardighede. Die opleidingsprogram behoort by die adolessent se attribusiestyl aangepas te word of sy attribusiestyl kan in lyn met meer effektiewe sosiale funksionering verander word (Sobol & Earn, 1985:103).

(iii) Bevordering van vaardigheidsinstandhouding en -veralgemening

Die adolessent behoort geleentheid te kry om vaardighede spontaan in te oefen, hul eie gedrag te evalueer en akkurate interpretasies van sosiale leidrade in ander persone se reaksies te maak (Mize & Ladd, 1990:342).

### 3.3.9 ONDERRIG VAN LEWENSVAAARDIGHEDE

#### (a) Inleiding

Lewensvaardigheidsopleiding kan gebruik word om pre-adolessente voor te berei om portuurgroepdruk teen te staan. Die onderrig van lewensvaardighede behoort by die onderwyser in die skool te begin waarna die ouers sowel as leerderleiers daarby betrek kan word (Hoberg, 1993:163).

#### (b) Komponente

Hierdie opleiding sluit die volgende komponente in:

- \* besluitnemingsvaardighede (Gerler, 1986:438);
- \* selfgeldendheid;
- \* angsvermindering;
- \* basiese sosiale vaardighede (Killen, 1985:12);
- \* weerstand teen portuurgroepdruk (Gerler, 1986:439);
- \* vaardighede om “nee te sê” en die voorsiening van motivering om “nee te sê” (Gerler, 1986:439);
- \* stresshantering;
- \* probleemoplossing;
- \* kommunikasievaardighede;
- \* stel van lang- en korttermyn doelwitte;
- \* positiewe portuurgroepverhoudinge;
- \* vermoë tot die ontwikkeling van kritiese, analitiese denke en besluitneming;
- \* ontwikkeling van vaardighede om “nee te sê” sonder om skuldig te voel; en
- \* inskerping van positiewe waardes soos eerlikheid, selfdisipline, verantwoordelikheid en integriteit (Hoberg, 1993:163).

#### (c) ‘n Lewensvaardigheidsprogram

‘n Program wat op vroeë adolessente (grade ses tot agt) fokus, is deur die Quest Nasionale sentrum in Columbus, Ohio, ontwikkel (Gerler, 1986:437). Die program word deur 500 skooldistrikte in Noord-Amerika gebruik.



Dit is 'n multi-modale semesterprogram wat lesplanne, 'n handboek, die adolessent, 'n handleiding vir ouers en 'n reeks ouerseminare insluit. Die program bestaan uit agt eenhede met die volgende titels:

- \* Die tienerjare: 'n Uitdaging;
- \* Die bou van selfvertroue deur beter kommunikasie;
- \* Leer van emosies: ontwikkeling van bekwaamheid in selfevaluering en selfdisipline;
- \* Vriende: verbetering van portuurgroepverhoudinge;
- \* Versterking van gesinsbande;
- \* Ontwikkeling van kritiese denkvaardighede vir besluitneming;
- \* Stel van doelwitte vir 'n gesonde lewe; en
- \* die ontwikkeling van 'n persoon se potensiaal.

Hierdie program fokus op die weerstandbieding teen negatiewe portuurgroepdruk. Die jong adolessent se kritiese denk- en besluitnemingsvaardighede, tesame met sy selfvertroue en selfaanvaarding, behoort hom in staat te stel om "nee" te sê vir negatiewe portuurgroepdruk (Gerler, 1986:439). Hy leer nie net om nee te sê vir negatiewe invloed nie, maar ontwikkel genoeg selfvertroue om nee te wil sê.

(d) Lewensvaardigheidsopleidingsprogram (LST)

Botvin (1987:48-53) se lewensvaardigheidsopleidingsprogram bestaan uit vyf komponente, naamlik:

- (i) Inligting rakende die kort- en langtermyngevolge van substansiemisbruik en toegewing aan portuurgroepdruk.
- (ii) Besluitnemingsvaardighede wat kritiese denke en formulering van kontra-argumente insluit.
- (iii) Hanteringsvaardighede om angs te kan hanteer.
- (iv) Sosiale vaardigheidsopleiding om portuurgroepdruk teen te staan.
- (v) Selfverbetering deur die ontwikkeling van 'n positiewe selfkonsep.

Hierdie program strek oor twintig sessies en word deur 'n klasonderwyser, wat 'n dag indiensopleiding ontvang het, waargeneem. Leerders in Graad 11 en 12 kan ook na intensiewe opleiding die program onder toesig van LST-personeellede aanbied.

Die ontwikkeling van lewensvaardighede en 'n bemagtingsprogram om die adolessent met besluitnemingsvaardighede, 'n gevoel van outonomie, selfwaarde en 'n interne lokus van beheer toe te rus, mag hul in staat stel om portuurgroepdruk te weerstaan (Tones, 1986:16).

### **3.3.10 PROBLEEMOPLOSSINGVAARDIGHEDE**

Probleemoplossingvaardighede dui op generering van alternatiewe oplossings, denke oor die gevolge van besluite en perspektiefneming in verskillende situasies (Wenar, 1994:272).

#### **3.3.10.1 Portuurgroepkonfrontasie**

Portuurgroepkonfrontasie is 'n probleemoplossingstrategie waar die onderwyser riglyne gee en die portuurgroep as moderator optree (Gable et.al. 1995:26). Dit is 'n gedragsveranderingprosedure wat op die portuurgroep, as 'n kragtige bron van versterking, gebaseer is. Volgens Lowenstein (1989:30) het die benadering ten doel om die individu bewus te maak van sy sterk en swak punte en om die positiewe kant te versterk. Die portuurgroep kan gemobiliseer word om negatiewe gedrag te verander en teen te werk. Die suksesvolle implementering hiervan in die klaskamer hang van 'n aantal faktore af:

(i) Die keuse van 'n toepaslike intervensieprogram

Die onderwyser(s) kies 'n program wat die leerder se probleem kan aanspreek.

(ii) Die keuse van toepaslike portuurgroep wat as gedragsveranderingsagente kan optree

Die onderwyser betrek die leerder se maats wat positief is. Navorsing toon dat sekere eienskappe soos portuurgroepaanvaarding, gewilligheid tot deelname, aanvaarbare kommunikasievaardighede, aanvaarding van die onderwyser se riglyne en 'n bevredigende skoolbywoningsrekord kriteria is vir die keuse van portuurgroeplede as veranderingsagente (Gable et.al. 1995:26).

(iii) Sistematiese voorbereiding van hierdie groep

Die onderwyser gebruik 'n probleemoplossingsessie waartydens 'n probleem gebreinstorm word en 'n oplossing gevind word. Strategieë soos modellering, rolspel of simulaties en volwasse terugvoer word ook aangewend (Gable et.al. 1995:27).

(iv) Aanvaarbare gedrag

Probleemgedrag behoort met aanvaarbare gedrag wat versterk word, vervang te word.

(v) Versterking

Inkorporeer verskeie versterkings soos onderwyseraanprysing en teken-ekonomie om deelname en entoesiasme van die portuurgroep te behou. Afhanklike versterking hang van die gedrag van 'n enkele leerder of klein groep leerders af. Onafhanklike versterking word aan alle leerders beskikbaar gestel maar word slegs aan die individue gegee wat dit verdien. Interafhanklike versterking daarenteen word gegee indien alle groeplede aan sekere voorafbepaalde kriteria voldoen het (Gable et.al. 1995:27).

### **3.3.10.2 Interpersoonlike kognitiewe probleemoplossing (ICPS)**

Interpersoonlike kognitiewe probleemoplossing fokus op hoe adolessente dink oor, en hul benadering tot, interpersoonlike probleme. Die doel van hierdie program is om die adolessent te leer om interpersoonlike probleme te identifiseer, alternatiewe oplossings vir daardie probleme te genereer en die gevolge van hul aksies te evalueer (Michelson & Mannarino, 1986:386).

'n Interpersoonlike vaardigheidsopleidingsprogram is deur Schinke en Gilchrist ontwikkel (Dryfoos, 1990:157). Die kurrikulum bestaan uit probleemoplossingsvaardighede, self-instruksie, modellering en oefening van weieringsvaardighede sowel as interpersoonlike kommunikasie. Weieringsvaardighede sluit vaardighede in soos om te stop, te dink, te besluit en op te tree.

### **3.3.10.3 Die sosiale probleemoplossingsprogram (SPS)**

Hierdie program het na aanleiding van die interpersoonlike, kognitiewe probleemoplossingsbenadering (ICPS) ontstaan. Die program stel leerders in staat om 'n stel opeenvolgende stappe te gebruik om effektiewe interpersoonlike probleemoplossing te fasiliteer (Cowen et.al. 1996:195). Die kernkurrikulum bestaan uit vyf hoofeenhede (Cowen et.al. 1996:196-200 en Weissberg, 1985:232-233):

(i) Herkenning van gevoelens binne onself en ander

Die leerders leer wat gevoelens is en om die gevoelens binne hulself en ander te herken.

(ii) Probleembewuswording en identifisering

Die leerders leer om die aard van interpersoonlike probleme, die gewenste doelwitte en resultate te identifiseer. 'n Definisie van 'n interpersoonlike probleem word verduidelik, naamlik dat 'n interpersoonlike probleem *tussen mense* plaasvind en lei tot 'n omgekrapte *gevoel*

(iii) Generering van alternatiewe oplossings (alternatiewe oplossingsdenke)

Die leerders word geleer om soveel as moontlik oplossings vir die probleem te genereer sonder om die goed of sleg van die oplossing te beoordeel. Alternatiewe oplossingsdenke word deur vaardighede soos inoefening, herhaling, rolspel en kleingroepaktiwiteite ontwikkel (Cowen et.al. 1996:198).

(iv) Oorweging van die gevolge

Die leerders word geleer om die potensiële gevolge van alternatiewe oplossings te evalueer.

(v) Integrasie van probleemoplossing

Hierdie eenheid fasiliteer die integrasie en inkorporering van probleemoplossingsvaardighede. Leerders pak probleme individueel en binne 'n kleingroep aan. Weissberg (1985:232) stem saam en meen dat leerders interpersoonlike probleme deur middel van 'n ses-stapproses (kognitiewe raamwerk) kan oplos:

Probleemdefiniëring	1) Sê wat die <u>probleem</u> is en hoe jy <u>voel</u>
Doelwitstelling	2) Besluit op jou doelwit
Impulsvertraging	3) Stop en dink voor jy optree
Generering van alternatiewes	4) Dink aan soveel oplossings as moontlik
Oorweging van gevolge	5) Dink vooruit aan wat mag gebeur
Implementering	6) As jy 'n goeie oplossing het, <u>probeer</u> dit!

#### 3.3.10.4 PORTUURGROEPMEDIASIE (PM)

(a) Definisie

Portuurgroepmediasie is 'n vorm van probleemoplossing en konflikhantering wat leerders as

mediators gebruik (Cutrona & Guerin, 1994:101). Dit is 'n belangrike forum vir leerders om hul interpersoonlike konflik op te los. Dit is 'n proses wat interpersoonlike *kommunikasie*, selfgeding, konflikhantering en *probleemoplossingsaktiwiteite* insluit (Lipton-Smith et.al. 1996:374 en Graham & Cline, 1989:73). Portuurgroepmediators kan konflikhanteringsprosesse tussen portuurlede wat min of meer op dieselfde graadvlak as hul is, fasiliteer. Selfgeding en aktief luister is essensiële vaardighede vir effektiewe konflikhantering (Sharp, 1996:20). Daar kan sekere *modelle* gebruik word om die portuurmediasieprogram te organiseer:

**(i) Die “verkiesing” kursus model**

Dit is 'n minikursus in mediasie wat as deel van die sosiale wetenskap kurrikulum gedurende skooltyd aangebied word (Graham & Cline, 1989:73). Mediasiebeginsels en -praktyke word onderrig en die kursus voorsien 'n forum om mediasie te doen, terugvoering te ontvang na mediasie en om voortdurende ondersteuning te ontvang (Lipton-Smith et.al., 1996:375).

**(ii) Die leerderklub-model**

Hierdie model behels die verkiesing van leerders uit die verteenwoordigende leerderraad. Hul opleiding word buite die skoolkurrikulum en na skool of gedurende naweke gedoen. Opleiding kan ook gedurende skooltyd in vry periodes gedoen word. Die werwing van leerders wat gewoonlik nie deelneem aan skoolaktiwiteite of wat risiko-gevalle is, kan hierdie leerders self, en ander leerders, bevoordeel deur hul diverse ondervindings wat hul met ander kan deel.

**(b) Fases in die ontwikkeling van PM-program**

**(i) Inleidingsfase**

Hierdie fase behels die verkryging van ondersteuning van die skooladministrasie, personeel, leerders, ouers en die gemeenskap. Die stigting van 'n advieskomitee uit bogenoemde groepe verseker verteenwoordigende deelname en neem belangrike besluite, rakende die inleiding, opleiding en werking van die program. Hierdie komitee kan bestaan uit 'n adjunk-hoof, 'n skoolberader, vier onderwysers, twee leerders, twee ouers, 'n dominee en die hoof van die polisie in die gemeenskap. Lipton-Smith et.al. (1996:377) meen dat die hele onderwyspersoneel ingelig behoort te word oor die aard, doel, implementering en werking van die program. Ouers kan deur middel van nuusbriewe of 'n vergadering, en die gemeenskap deur middel van die media ingelig word.

(ii) Opleidingsfase

Die tweede fase fokus op die kies en opleiding van portuurgroepmediators. Volgens Lane en McWhirter (Lipton-Smith et.al., 1996:378) kan kandidate op drie maniere geïdentifiseer word, naamlik selfnominasie, portuurgroepnominasie en onderwysers se nominasies. Op grond van sekere kriteria soos diversiteit, respek vir portuurgroep en akademiese prestasie, word die groep verminder tot 15-30 leerders, maar mag soms tussen 15 en 50 leerders wees. Akademiese prestasie en prososiale gedrag is nie 'n absolute voorvereiste by die keuring nie (Lipton-Smith et.al., 1996:379).

Die opleiding van mediators wissel tussen 10 en 20 kontakure, maar 'n gemiddeld van 12 ure word daarvoor gebruik. Die opleidingsprogram wissel na gelang van graadvlak en bestaan uit doelwitstelling, 'n oorsig van konflikhanteringsbeginsels en -praktyke, 'n beskrywing van onderhandelings- en mediasiemodelle, inoefening van kommunikasie-vaardighede (wat aktief luister, reflektoring van gevoelens, liggaamstaal, breinstorm en probleemoplossing insluit) en rolspel van die verskillende fases in mediasie.

Opleidingsaktiwiteite is daarop gerig om kennis en vaardighede te ontwikkel. Opleiding in *kommunikasievaardighede* en die mediasiefases geniet besondere aandag. Kommunikasievaardighede kan verdeel word in kleiner lesse oor nie-verbale en verbale gedrag wat weer oogkontak, reflektiewe luister, ek-boodskappe en parafrasing insluit. Opleiding in kommunikasievaardighede behoort drie tot vyf ure te neem. Leerders behoort tydens opleiding telkens ingelig te word met betrekking tot elke stap en geleentheid kry om tydens elke stap rolspel te doen. Die opleiding in verskillende fases mag drie tot vyf ure in beslag neem. Hierdie opleiding bou die adolessent se selfvertroue en selfwaarde (Cutrona & Guerin, 1994:101).

(iii) Operasionele fase

Promosie en instandhouding, voortdurende ondersteuning en opleiding van onderwyspersoneel, leerders en mediators sowel as 'n evaluering van die effektiwiteit van die program is belangrik (Lipton-Smith et.al., 1996:380). Onderwyspersoneel en mediators behoort op 'n deurlopende basis opleiding te ontvang. Hierdie opleiding dra tot deurlopende vaardigheidsontwikkeling en persoonlike groei van mediators by. Opvoeders behoort die adolessent toe te rus met gereedskap wat hom in staat stel om konflik suksesvol te bestuur. Hierdie gereedskap sluit kommunikasivaardighede, probleemoplossing, kritiese denke en onderhandelings tegnieke in (Cutrona & Guerin, 1994:103).

(c) Stappe in die mediasieproses

Lipton-Smith et.al. (1996:380 en 390) beveel aan dat koördineerders die volgende stappe vir mediasie deur Craig en Carruthers in bepaalde fases gebruik:

Fase 1 : Inleiding en basiese reëls (Alle grade)

1. Stel jouself voor en vra die disputante se name.
2. Verduidelik die mediasieproses.
3. Verduidelik die vertroulikheidsproses.
4. Verduidelik die basiese reëls.

Fase 2 : Vasstelling van feite en gevoelens (Alle grade)

5. Identifiseer die persoon wat eerste sal praat: "Wie het die saak vir mediasie aangemeld?"
6. Vra aan disputant 1: "Wat het gebeur?" en meld sy persepsie van feite.
7. Herhaal stap 6 met disputant 2.
8. Vra aan elke disputant hoe die situasie hom laat voel. Verwoord hul gevoelens.
9. Vra aan elke disputant: "Is daar enigiets anders wat 'n probleem tussen julle twee is?"
10. Vra aan elke disputant: "Wat bekommer jou die meeste omtrent hierdie probleem?"
11. Vra aan elke disputant: "Hoe sou jy graag dinge tussen julle twee wil hê in die toekoms?"
12. Vra aan elke disputant: "Wat sou jy graag tydens mediasie wou sien gebeur?"
13. Som elke disputant se posisie met hul persepsie van feite en gevoelens op.

Fase 3 : Uitsortering van belangstelling en gemeenskaplike belange

(Opsioneel vir grade 3-5)

14. Help disputante om gemeenskaplike belangstellings en behoeftes te identifiseer.
  - wat wil elke disputant hê?

Fase 4 : Identifisering van moontlike oplossings (Alle grade)

15. Help die disputante om moontlike oplossings tot die konflik te breinstorm. Maak 'n lys van idees.

Fase 5 : Bereiking van 'n ooreenkoms (Alle grade)

16. Laat disputante moontlike oplossings evalueer.

17. Bereik 'n ooreenkoms en wees spesifiek: Wie, wat, waar wanneer, hoe?
18. Skryf die ooreenkoms, lees dit aan die disputante en laat hul dit onderteken.

Fase 6 : Reflektering (Opsioneel vir grade 3-12)

19. Vra disputante om die proses te reflekteer. Vra aan hul vrae soos:
  - Hoe sou jy die konflik anders hanteer het?
  - Watter faktore bemoeilik, dra by tot of vererger die konflik?
  - Hoe is die ander leerders deur die konflik geraak?
  - Wat in die mediasieproses het gehelp om die konflik op te los of jul verskille by te lê?
  - Indien 'n soortgelyke situasie weer sou gebeur, hoe sal jy dit dan hanteer?
20. Bedank die disputante en wens hul geluk.
21. Bespreek met die mediasie-koördineerder.

(v) 'n Voorbeeld van 'n PM-program vir die Hoërskool (Graad 9-12)

Die volgende program is by 'n hoërskool in Noord-California met 'n leerdertal van 1 700 geïmplimenteer (Lipton-Smith et.al., 1996:386). Die *koördineerder* van 'n program is 'n onderwyser van die sosiale wetenskap departement wat deur 'n plaaslike agentskap as 'n hofmediator opgelei is. 'n Advieskomitee bestaande uit professionele persone uit die gemeenskap, onderwysers en administratiewe personeel van die skool is aangestel om die program te inisieer. Binne een jaar is 20 onderwysers en 20 leerders deur 'n gemeenskapkonflikhanteringsagentskap opgelei. Die portuurgroepmediators het 'n video voorberei waardeur mediasie as 'n forum vir die bespreking van probleme met professionele onderwyspersoneel en leerders voorgestel is. Die video het uit 'n rollespel bestaan waartydens 'n leerder vir mediasie verwys is.

Alle mediators het een keer per dag ontmoet waartydens hulle na terugvoering geluister het sodat hul hul vaardighede tydens simulaties kon verfyn en inoefen. In die tweede jaar het hul nie meer as 'n "klas" gefunksioneer nie, maar as 'n leerderklub. Nuwe mediators is gekies deur onderwysers en leerders. Vyf en twintig persent van die mediators was Graad 9-leerders. Mediasie vind enige tyd van die dag op enige plek vir 30 tot 60 minute plaas. Van die mediators word gebruik vir opleiding van die laer grade mediators.



Gedurende die eerste jaar is 80 mediasies gedoen waarvan 75 tot 'n skikking gelei het. In die tweede jaar is 57 mediasies gedoen waarvan 55 geskik het. 'n Suksessyfer van 95% oor die twee jaar is behaal. Tydens die tweede jaar het leiers die waarde van die implementering van konflikhanteringslesse vir al die leerders en onderwyspersoneel besef. Sekere hoërskole gebruik die mediators om ook gemeenskapsbespreking oor geweld te fasiliteer, om leerders na skorsings te ontlont of om op skooldisipline-komitees te dien.

### **3.4 RIGLYNE AAN ADOLESSENTE**

#### **3.4.1 DIE SOORT TIENER WAT EK GRAAG WIL WEES**

Faye Smith (1989:140) het 'n program ontwikkel wat op positiewe portuurgroepdruk fokus. Die doel van die program is om sterker *selfkonsepte*, groter *selfwaarde* en *lewensvaardighede* te ontwikkel sodat die leerders die verlede kan aanvaar, die lewe nou kan geniet en hul vir die toekoms kan voorberei.

Die program bou op die jeug se verwagting vir die toekoms en help hul om te besef dat hul deur *doelwitte*, *doelgerigte leer* en *gedrag* die mag het om hul toekoms te beïnvloed. Die langtermyn doelstelling is daarop gemik om die jeug te help om 'n positiewe invloed op die ekonomie, hul gesinne en die gemeenskap te hê. Die program maak voorsiening vir 'n jaarlikse gesinsuitreiking in die skool en die gemeenskap. Dit sluit gemeenskapsvergaderings oor verdowingsmiddelgebruik, -misbruik en gesondheidskrisisse in. Hierdie vergadering word deur die leerders beplan en gereël.

Buitemuurse aktiwiteite in die program sluit die volgende in:

- leerders tree op as "onderwysers" vir ander leerders;
- leerders help gesinne wat spesiale behoeftes het met hul besluitneming en om negatiewe portuurgroepdruk teen te staan;
- weeklikse besoeke aan bejaarde mense;
- werk saam met die Rooi Kruis en Assosiasie vir die voorkoming van kindermishandeling;
- effektiewe ouerskap werkswinkels; en
- leerders wat verantwoordelikheid neem vir en 'n eie besigheid tydens pouse bedryf.

Die program sluit twee semesterkursusse in wat ontwerp is om leerders se *vermoë om hul eie lewete bestuur*, te verbeter sodat hul hulself in 'n groep kan handhaaf. Die program het vier *hoofdoelwitte* (Smith, 1989:141):

- (i) Elke leerder sal homself sien as 'n waardevolle persoon met 'n verlede om te aanvaar, 'n hede om te leef, te werk en te dien en 'n toekoms om voor te beplan;
- (ii) Die leerders sal meer oor verhoudings, sosiale vaardighede, behuising, geld en tydsbestuur leer en daarna doelwitte en besluite dienoooreenkomstig neem;
- (iii) Die leerders sal positiewe portuurgroepdruk in werklike en voorgestelde situasies uitoefen soos wat hul potensiële gedrag vergelyk met "die tiener wat ek graag wil wees"; en
- (iv) Leerders sal betrokke wees by die bevordering van positiewe portuurgroepdruk.

Die hoekstene van die kurrikulum is kommunikasie, gesinsverhoudinge en selfwaarde.

### 3.4.2 PORTUURGROEPDRUKOMKERING

'n Konkrete plan is deur Sharon Scott en 'n voormalige direkteur van die Dallas Polisie departement ontwerp (Campbell, 1992:74-75). Hierdie drie-staptegniek word "peer pressure reversal" genoem en moedig leerders aan om:

(i) Te kyk na die situasie

Stel vas of dit 'n moeilike situasie is: "Voorspel dit moeilikheid?" "Waar is ek?" "Saam met wie is ek?" "Wat word gesê?". 'n Partytjie waar geen volwasse toesig is nie, maar heelwat ouer maats is en waar opmerkings soos "almal doen dit" of "niemand sal weet nie" gemaak word, voorspel probleme.

(ii) 'n Goeie besluit te neem oor wat jy moet doen

Vergelyk moontlike goeie gevolge en moontlike slegte gevolge wanneer jy besluit hoe jy in 'n situasie moet optree. Vriende sal slegs aan jou die goeie gevolge uitwys, jy moet self aan die nagevolge dink.

(iii) Só op te tree dat jy moeilikheid vermy

Sodra 'n adolessent besluit het om nie saam met die groep se besluit te gaan nie, moet hy weet *wat* om te sê en hoe om uit die situasie te kom. Sharon Scott se wenke in "How to say no and keep your

friends” gee ‘n lys van moontlike response. Onderwysers kan die leerders geleentheid gee om moontlike keuses te *rolspeel*.

Onderwysers en leerders kan konsepte soos “alternatiewes”, “gevolge” en “keuses” bespreek en werklike of geantisipeerde situasies, soos wanneer iemand hom ‘n sigaret aanbied, rolspeel. Wanneer die onderwyser leerders leer om goeie besluite te neem en uit te voer, leer hulle dat hulle die mag het om hul eie lewe te beïnvloed. As hul leer om nie hul plek in die portuurgroep te “koop” teen pryse wat hul nie behoort te betaal nie, sal dit wees omdat hul weet *hoe* om die druk teen te staan en omdat hul hulself waardig ag.

### 3.4.3 SELFGEELDING

Selfgelding dui op komplekse gedrag wat ‘n persoon se gevoelens, houdings, wense, opinies of regte op ‘n direkte en eerlike wyse uitdruk. Hierdie gedrag mag die uitdrukking van emosies soos woede, vrees, hoop, blydschap, omgee en moedeloosheid insluit. Dié gedrag behoort nogtans nie destruktief te wees nie (Michelson et.al., 1983:183). Wiese (1994:129) beveel vier stappe aan wat die adolessent kan gebruik om portuurgroepdruk te hanteer:

- (i) Besluit hoe jy oor die situasie voel en staan op vir jou opinie.
- (ii) Sê NEE. Sê dit oor en oor.
- (iii) Moenie ‘n verskoning aanbied nie. Laat jou opinie geld.
- (iv) Werf ‘n vriend om by jou te staan nadat jy geweier het om toe te gee aan druk.

Mayfair (1986:73) meen ook dat die adolessent moet leer om NEE te sê:

- (i) Sê NEE.
- (ii) Sê dit asof jy dit bedoel.
- (iii) Gee pad van ‘n situasie waar jy druk kan ervaar en/of van persone wat druk op jou uitoefen.
- (iv) Laat jouself geld!
- (v) Dink na oor:
  - \* hoe voel jy as jy onder druk geplaas word?
  - \* wat kan ‘n vriend(in) van jou verwag?

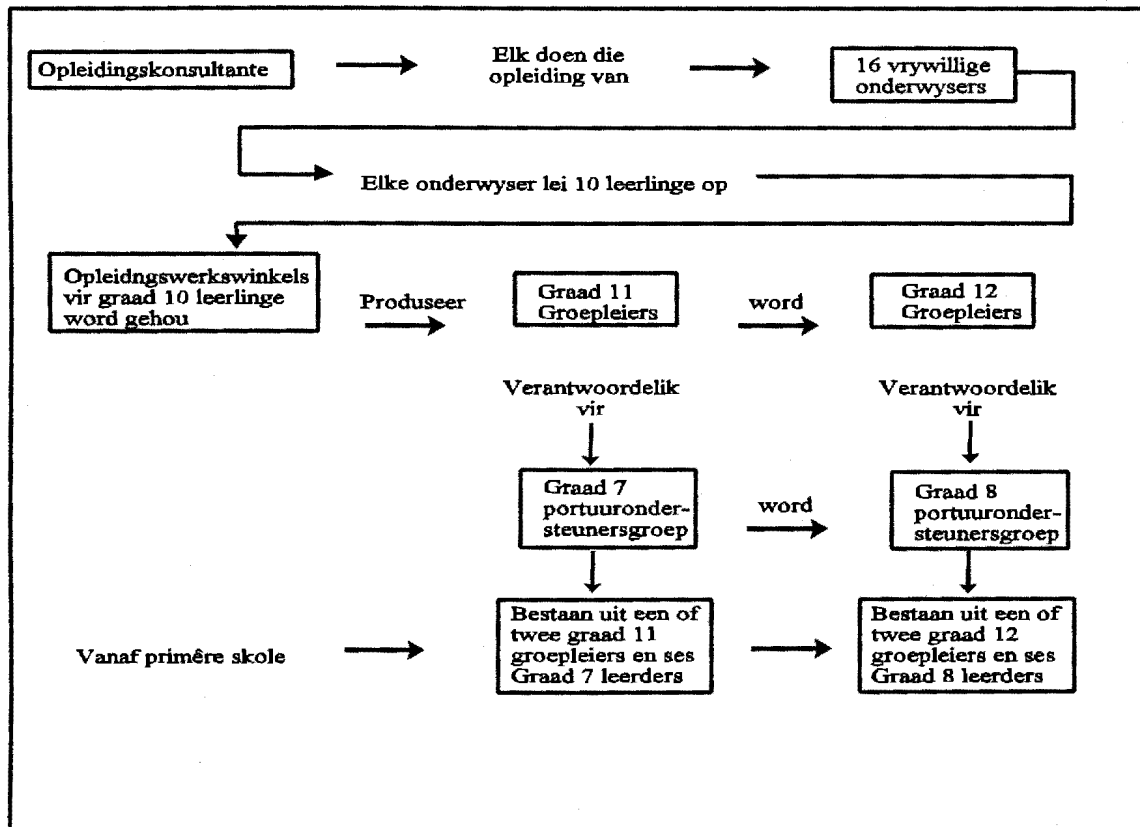
- \* wat kan 'n vriend(in) nie van jou verwag nie?
- \* hoekom gee ek toe aan portuurgroepdruk?

#### **3.4.4 'N PORTUURGROEPONDERSTEUNINGSPROGRAM**

'n Portuurondersteuningsprogram is deur Campbell (1992:2) ontwerp wat in sekondêre skole in Australië en Nieu-Zeeland gebruik word. Die opleidingsprogram bestaan uit sestien sessies wat fokus op:

- \* maniere om mekaar te leer ken;
- \* opbou van selfwaarde;
- \* kommunikasie;
- \* besluitneming;
- \* gesinsverhoudinge;
- \* selfkennis;
- \* vriendskap;
- \* opbou van selfvertroue;
- \* selfgeldendheid

Elke groepsessie sluit ysbrekers, groepspeletjies en groepsaktiwiteite (soos breinstorm en rollespel) wat in 'n opleidingshandleiding vervat is, in. Die groepe gee aan die senior leerders die geleentheid om leierskapvaardighede te ontwikkel terwyl 'n vriendelike omgewing vir junior leerders geskep word waarbinne hulle selfvertroue kan ontwikkel. Die program kan aan die hand van 'n vloeiagram verduidelik word:



**DIAGRAM 10: PORTUURONDERSTEUNINGSPROGRAM**

### 3.4.5 PROJEK "KICK": "KIDS IN COOPERATION WITH KIDS"

Hierdie projek fokus op die bevordering van vaardighede om nee te sê vir dwelmiddelgebruik onder laerskoolleerders (Rollin et.al., 1994:76). Dit word gedoen deur 'n benadering wat fokus op 'n vennootskap met die gemeenskap, verdowingsmiddelopleiding, ouerbetrokkenheid en portuurberading.

Die laerskool voorsien die plek vir die navorsing, onderwysers wat wil saamwerk, beraders en laerskool en junior sekondêre leerders. Die gemeenskap is behulpzaam met oueropleiding en die totstandkoming van 'n gemeenskapsadviesraad. Hierdie raad bestaan uit belangegroepe soos die polisie, ouers, sosiale dienste, onderwysers, gemeenskapsleiers en leerders. Die opleiding van Graad 7 leerders (wat as portuurmodelle of "buddies" dien), het oor twee twintig minute sessies twee keer per week vir tien weke gestrek. Die sessies het waardes, kennis oor verdowingsmiddels en hoe om

met hul ouers te praat, ingesluit (Rollin et.al.,1994:79). Die tegnieke wat gebruik is, het rollespel, videos, notas en kleingroepaktiwiteite ingesluit. Die sessies vir die ouers het een keer per maand vir die hele jaar plaasgevind, waartydens hul vaardigheidsopleiding ontvang het. Navorsing deur Rollin et.al. (1994-84) het getoon dat die gebruik van die portuurgroep produktief kan wees in die aanspreek van verdowingsmiddelgebruik.

### **3.4.6 PORTUURMENTORPROGRAM**

‘n Aksieplan om ‘n portuurmentorprogram, wat Graad 10-leerders gebruik om Graad 6-leerders te mentor, is deur Dearden (1998:251), opgestel.

#### **a) Beplanning**

Die portuurmentorprogram het die volgende doelwitte gehad:

- die ontwikkeling van vriendskap tussen ouer en jonger leerders wat die oorgang van laerskool na hoërskool kan vergemaklik;
- om leergeleenthede vir jonger leerders uit te brei;
- die ontwikkeling van selfvertroue en interpersoonlike vaardighede van die ouer leerders en
- die ontwikkeling van bewuswording en verantwoordelikheid in die ouer leerder se vermoë om ander te help.

Die Graad 10-leerders se verantwoordelikheid was om die laerskool een keer per week te besoek en ‘n verskeidenheid aktiwiteite, ooreenkomstig die Graad 6-leerders se behoeftes, te beplan. Die adjunk-hoof en die voorligtingonderwyser het vrywillige Graad 10-leerders na ‘n eerste opleidingsessie genooi.

#### **(b) Die Opleidingsessies**

Die sessies is deur die opvoedkundige sielkundige en die voorligtingonderwyser hanteer. Die volgende sleutelaspekte is aangespreek.

- \* Waarom wil jy ‘n mentor wees?
- \* Wat moet onderrig en hoe moet dit onderrig word? (‘n studiegids deur Jackie Dearden,

“Working with Younger students - Ideas for reading, games with sounds and words, number games, speaking and listening” word vir hierdie doel gebruik).

- \* Verandering in rolle.
- \* Vertroulikheid (“When not to keep a secret”).

Die fokus het in die opleiding op die verantwoordelikheid vir die keuse en voorbereiding van werk met die Graad 10-leerders geval. Ná die eerste sessie is mentors gekies uit die leerders wat kans gesien het om daarmee voort te gaan. Die adjunk-hoof en voorligtingonderwyser het ook ‘n rol gespeel in die keuse van die geskikte mentors. Die groep van tien mentors het beide akademiese presteerders sowel, as leerders wat self probleme ervaar het, ingesluit. ‘n Opvolgopleidingsessie is daarna gehou waartydens

- \* Graad 6-leerders aan ‘n Graad 10 mentor toegewys is;
- \* leiding rakende die keuse van toepaslike aktiwiteite vir hul eerste besoek gegee is;
- \* die mentors het die name van ‘n Graad 6-leerder, sy onderwyser en ondersteuningsonderwyser ontvang.
- \* ‘n aanduiding is aan elke mentor gegee van die leerder se vermoë in basiese geletterdheid en syfervaardigheid;
- \* ‘n kopie van die gids “Working with younger students” is aan elke mentor gegee; en
- \* die mentors het toegang verkry tot ‘n reeks fotokopieë wat deur die laerskool beskikbaar gestel is.

(c) Terugvoer en evaluering

Positiewe terugvoer is van die Graad 6- en 10-leerders ontvang. Gedurende die tweede jaar van die program is twintig mentors opgelei wat die laerskole op ‘n weeklike basis besoek het. Vraelyste is afsonderlik aan die Graad 10- en Graad 6-leerders gegee. Negentien van die mentors was bereid om met die program voort te gaan. Die Graad 6-leerders het ook positiewe terugvoer gegee. Ses personeellede van die laerskole was van mening dat die program positief is en voortgesit moet word.

### **3.5 SAMEVATTING**

Die hantering van portuurgroepdruk is 'n noodsaaklike vaardigheid wat die adolessent behoort aan te leer. Hierdie positiewe hantering vereis egter ook die ondersteuning van die ouer en die onderwyser. Die verwerwing van sosiale-, lewens- en probleemoplossingsvaardighede wat die adolessent in staat stel om portuurgroepdruk te bestuur, asook die implementering van 'n portuurmentorprogram behoort reeds in die pre-adolessente fase 'n aanvang te neem.



## HOOFSTUK 4

### NAVORSINGSONTWERP

#### 4.1 INLEIDING

Die volgende aspekte word in die hoofstuk bespreek: die doel met die studie, selektering van proefpersone, media wat in die studie gebruik gaan word, die werkswyse wat in die studie gevolg gaan word, die navorsingsmetode, aannames wat gemaak word en die wyse waarop die resultate van die empiriese studie geïntepreter gaan word. Die hoofstuk sluit ook 'n Portuurgroep drukvraelys in.

#### 4.2 BESKRYWING VAN DIE EMPIRIESE STUDIE

##### 4.2.1 Die doel met die empiriese studie

Die navorsingsprobleem was om die aard van die fenomeen *portuurgroepdruk* en die moontlike faktore wat aanleiding daartoe gee, te bepaal (Hoofstuk 2) en om riglyne vir die hantering van portuurgroepdruk te bespreek (Hoofstuk 3).

Die doel met die empiriese studie is tweërlei van aard: Enersyds om portuurgroepdruk ten opsigte van sekere terreine en op sekere graadvlakke deur middel van 'n vraelys wat as die "Peer Pressure Inventory" bekend staan, vas te stel. Andersyds sal drie adolessente wat onder portuurgroepdruk gebuk gaan, geïdentifiseer word. 'n Adolessente-Selfkonsep-Skaal (ASKS) sowel as 'n EPI ("Emotions Profile Index") sal aan hul gegee word vir beantwoording. Terapie sal ooreenkomstig die uitslag van bogenoemde vraelys en toets gedoen word.

##### 4.2.2 Selektering van proefpersone

Vierhonderd drie-en-dertig leerders aan 'n multikulturele hoërskool sal as proefpersone vir die studie gebruik word. Leerders vanaf Graad 8 tot en met Graad 12 is as proefpersone gebruik waarvan drie-en-tagtig in Graad 8, eenhonderd-en-tien in Graad 9, eenhonderd-en-twintig in Graad 10, eenhonderd-en-sewe in Graad 11 en 13 in Graad 12 is.

##### 4.2.3 Media wat in die studie gebruik gaan word

Die volgende media sal in die ondersoek gebruik word:

- \* 'n Portuurgroepdrukvraelys ("Peer Pressure Inventory") deur Brown en Clasen (4.3)

- \* die Adolescente-Selfkonsepskaal (ASKS) (4.4)
- \* die EPI: "Emotions Profile Index" (4.5)

Die Portuurgroepdrukvraelys bestaan uit agt komponente en by elke komponent word 'n aantal vrae gegee waarop die adolessent moet antwoord. Die antwoorde word op 'n 4-punt Likert skaal geregistreer vanaf "geen druk" (1) tot "sterk druk" (4). Die doel van die Portuurgroepdrukvraelys is om vas te stel of portuurgroepdruk ten opsigte van rigtingareas en graadvlakke verskil.

Die Adolescente-Selfkonsepskaal (ASKS) bestaan uit ses dimensies. Elkeen van die dimensies is saamgestel in terme van *selfidentiteit*, *aanvaarding* van die self waarmee geïdentifiseer is en sy *persepsie* van sy gedrag. Die doel van die ASKS is om vas te stel of die proefpersone as gevolg van 'n negatiewe selfkonsep meer portuurgroepdruk ervaar en terapie daarvolgens te beplan.

Die "Emotions Profile Index" (EPI) bevat nege dimensies en by elke dimensie word pare persoonseienskappe gegee waarvan die proefpersoon dié eienskap wat hom die beste beskryf, moet omkring. Die doel van die EPI is om persoonseienskappe te identifiseer wat die proefpersoon moontlik meer vatbaar maak vir portuurgroepdruk. Hierdie eienskappe kan dan gedurende terapie aandag geniet.

#### **4.2.4 Die werkswyse wat in die studie gevolg gaan word**

Vir elke groep proefpersone (Graad 8, 9, 10, 11, 12) word 'n sessie van een uur elk gebruik om die vraelys af te neem. Die fenomeen "portuurgroepdruk" word aan die proefpersone verduidelik en 'n kort bespreking word toegelaat. Daarna volg die beantwoording van die Portuurgroep-druk-vraelys.

Drie proefpersone wat sterk portuurgroepdruk ervaar, sal deur die Departementshoof Opvoedkundige Leiding op grond van 'n verskeidenheid insidente waartydens hul onder portuurgroepdruk geswig het geïdentifiseer word. Die Adolescente Selfkonsepskaal en EPI sal dan by hierdie proefpersone afgeneem word en terapie sal dienoreenkomstig beplan en uitgevoer word.

#### **4.2.5 Die navorsingsmetode**

Die navorsingsmetode wat in hierdie studie gevolg word, is beide die ideografiese en nomotetiese metode. Elke adolessent is uniek en sy belewing van en betrokkenheid by portuurgroepdruk is ook

uniek. Die navorser wil riglyne vir ouers en opvoedkundige sielkundiges daarstel sodat die adolessent in staat sal wees om portuurgroepdruk te kan herken, te kan bestuur en te kan hanteer.

Die afneem van die Portuurgroepdrukvaelys mag lyk asof die studie nomoteties van aard is, maar word gedoen ten einde vas te stel of portuurgroepdruk ten opsigte van area, rigting en graadvlakke verskil, sodat 'n program vir die skool voorgestel of ontwerp kan word.

#### **4.2.6 Die aannames van die empiriese studie**

Die volgende aannames is gemaak:

- (a) Adolessente ervaar portuurgroepdruk op verskeie terreine.
- (b) Adolessente ervaar portuurgroepdruk verskillend ten opsigte van graadvlakke.
- (c) Die belewing van portuurgroepdruk verskil ten opsigte van geslag.
- (d) Portuurgroepdruk word deur verskillende taalgroepe verskillend ervaar.
- (e) 'n Adolessent met 'n negatiewe selfkonsep is maklik vatbaar vir portuurgroepdruk.
- (f) 'n Adolessent met sekere persoonlikheidseienskappe gee makliker toe aan portuurgroepdruk.

#### **4.2.7 Die interpretasie van die toetsresultate**

Die toetsresultate sal soos volg geïnterpreteer word:

- (i) Die Portuurgroepvaelys
- (a) 'n Gemiddeld, standaardafwyking, 'n betroubaarheids- en geldigheidskoëffisiënt sal vir elke komponent bereken word.
- (b) Vir elke graadvlak(8,9,10,11,12) sal 'n gemiddeld per komponent bereken word. Die doel van hierdie interpretasie is om vas te stel of portuurgroepdruk in 'n bepaalde graadvlak sterker is as in ander graadvlakke.
- (c) 'n Gemiddeld ten opsigte van geslag (seuns en dogters) sal per komponent bereken word ten einde vas te stel of portuurgroepdruk ten opsigte van geslag verskil.
- (d) 'n Gemiddeld ten opsigte van taal in graadvlakke 8, 9, 10 en 11 sal per komponent bereken word. Die doel is om vas te stel of portuurgroepdruk ten opsigte van Afrikaans- en Engelssprekende leerders verskil.

(ii) Die Adolescente Selfkonsepskaal

Daar sal vasgestel word of die drie proefpersone oor 'n positiewe of negatiewe selfkonsep beskik sodat terapie daarvolgens beplan kan word. Dit sal gedoen word deurdat daar vir elke proefpersoon 'n totale punt vir sy fisieke-, persoonlike-, sosiale en waardeself bereken sal word.

(iii) Die EPI

Daar sal vir elke proefpersoon 'n roupunt vir elke persoonlikheidsdimensie bereken word. Die drie proefpersone se persoonlikheidseienskappe sal vergelyk word ten einde vas te stel of sekere persoonlikheidskenmerke die persoon meer vatbaar maak vir portuurgroepdruk. Hierdie kenmerke sal by terapie in gedagte gehou word.

**4.3 DIE PORTUURGROEPDRUKVRAELYS (PPI)**

**4.3.1 Instruksies**

1. Beantwoord asseblief elke vraag.
2. Beantwoord die vrae op die vraelys deur 'n kruisie in die toepaslike kolom te trek.
3. Aangesien u uself beoordeel, is daar nie "regte" of "verkeerde" antwoorde nie. Dit is egter belangrik dat u die vrae eerlik en volgens u eie gevoel beantwoord.
4. U mag uself dalk nog nie in 'n sekere situasie bevind het nie en dan mag u antwoord wat u in so 'n situasie sou doen.
5. Daar is geen tydsbeperking nie, maar werk so vinnig as wat u kan. U mag slegs een kruisie per vraag merk.

**4.3.2 Vraelys**

**KOMPONENT 1 : PRO-PORTUURGROEPDRUK VIR BETROKKENHEID (P+)**

Die druk om:

1. sosiaal te wees, dinge saam met ander te doen
17. na skool dinge saam met jou maats te doen
23. jou vrye tyd saam met jou vriende deur te bring
31. saam met jou vriende oor naweke uit te gaan
37. 'n vaste vriend(in) van die teenoorgestelde geslag te hê

- 38. “sokkies” en ander geleenthede by die skool by te woon
- 46. na partytjies toe te gaan
- 52. partytjie te hou
- 68. saam met seuns/meisies (van die teenoorgestelde geslag) uit te gaan
- 75. lede van die teenoorgestelde geslag te beïndruk.

#### KOMPONENT 2 : PRO-PORTUURGROEPDRUK VIR KONFORMITEIT (C+)

Die druk om:

- 3. na musiek, waarvan jou vriende hou, te luister
- 14. dieselfde dinge as waarvan jou vriende hou, te doen
- 19. dieselfde van mense te dink as wat jou vriende van hulle dink
- 24. net met ‘n vriend(in) uit te gaan wat jou vriende se goedkeuring wegdra
- 32. soos jou vriende te praat of soos hulle op te tree
- 42. jou hare soos jou vriende te dra en/of soos hulle te grimeer
- 55. deel te wees van ‘n groep by die skool
- 65. dieselfde klere as jou vriende aan te trek
- 69. dieselfde opinie as jou vriende te hê

#### KOMPONENT 3 : PRO-PORTUURGROEPDRUK VIR SKOOLBETROKKENHEID (S+)

Die druk om:

- 5. jou hoërskoolloopbaan te voltooi
- 20. hard te leer, jou huiswerk te doen
- 28. goed met onderwysers oor die weg te kom
- 35. goeie punte te kry
- 41. vriendelik met onderwysers te wees
- 45. te studeer
- 50. betrokke te wees by skoolaktiwiteite (orkes, operettes, klubs)
- 57. klasse by te woon
- 67. verder te gaan studeer (technikon, kollege, universiteit)

**KOMPONENT 4 : PRO-PORTUURGROEPDRUK VIR GESINSBETROKKENHEID (F+)**

Die druk om:

- 10. goed met jou ouers oor die weg te kom
- 21. te doen wat jou ouers wil hê jy moet doen
- 27. respek aan volwassenes te betoon
- 29. te doen wat jou ouers sê jy moet doen
- 43. na jou ouers te gaan vir raad wanneer jy 'n probleem het
- 47. jou ouers te laat weet waarheen jy gaan en wat jy doen
- 66. jou vrye tyd saam met jou gesin deur te bring

**KOMPONENT 5 : PRO-PORTUURGROEPDRUK VIR WANGEDRAG (M+)**

Die druk om:

- 7. moeilikheid te soek en sterk te probeer wees
- 12. dinge te vernietig (vandalisties te wees)
- 15. verdowingsmiddels te gebruik
- 22. "al die pad" saam te gaan (om seksuele omgang te hê)
- 34. dronk te word
- 44. dagga te rook
- 52. partytjie te hou
- 54. te steel of winkeldiefstal te pleeg
- 58. bier of alkohol te drink
- 64. sigarette te rook

**KOMPONENT 6 : PORTUURGROEPDRUK TEEN SKOOLBETROKKENHEID (S-)**

Die druk om:

- 11. onderwysers uit te tart en dinge moeilik te maak vir hulle
- 16. klasse te "bunk" of weg te bly van die skool af
- 25. liever uit die skool te gaan as om jou skoolloopbaan te voltooi
- 33. skool nie ernstig op te neem nie
- 39. huiswerk en studeer "af te lag"
- 51. onderwysers op 'n afstand te hou
- 59. NIE te probeer om goeie punte te kry nie

### KOMPONENT 7 : PORTUURGROEPDRUK TEEN GESINSBETROKKENHEID (F-)

Die druk om:

6. NIE te veel dinge saam met jou gesin te doen nie
18. NIE aandag te gee aan wat jou ouers vir jou sê om te doen nie
40. jou ouers in die duister te hou oor waar jy gaan en wat jy doen
53. jou ouers te tart of 'n "harde tyd" te gee
60. teen jou ouers se wense te gaan
71. om teë te praai (sonder respek) wanneer volwassenes met jou praai
72. langer uit te bly as die tyd wat jou ouers vir jou gestel het om tuis te wees

### KOMPONENT 8 : PORTUURGROEPDRUK TEEN WANGEDRAG (M-)

Die druk om:

4. NIE te rook nie
13. NIE bier of sterk drank te drink nie
26. NIE winkeldiefstal te pleeg nie.
30. bakleiery te vermy (nie te maak of jy baie sterk is nie)
48. NIE verdowingsmiddels te gebruik nie
61. jou maagdelikheid te behou (om nie rond te slaap nie)
62. NIE vandalisties te wees nie (NIE dinge te breek nie)
70. NIE dagga te rook nie
74. NIE dronk te word nie

#### **4.3.3 Nasieninstruksies**

1. 'n Gemiddeld, standaardafwyking en alpha-telling word vir elke komponent (terrein) bereken:

Voorbeelde

KOMPONENT	GEMIDDELD	STAANDAARDAFW	ALPHA
K1			
K2			
K3			
K4			
K5			
K6			
K7			
K8			

2. 'n Gemiddeld van elke komponent kan vir elke graadvlak bereken word:

	P+	C+	S+	F+	M+	S-	F-	M-
GRAAD	GEM	GEM	GEM	GEM	GEM	GEM	GEM	GEM
8								
9								
10								
11								
12								

3. 'n Gemiddeld word vir die dogters en seuns afsonderlik bereken.

[illegible]

4. 'n Gemiddeld word vir elke taalgroep afsonderlik bereken:

[illegible]



#### **4.4 DIE ADOLESCENT SELFKONSEPSKAAL (ASKS)**

##### **4.4.1 Instruksies**

1. In elke item van hierdie vraelys word daar teenoorgestelde/kontrasterende beskrywings van twee persone, genaamd A en B, gegee.
2. Lees die twee beskrywings in 'n item en vergelyk uself met elkeen. Besluit dan watter een van die twee, A of B, die meeste ooreenkoms met u vertoon.
3. U mag miskien nie presies soos enige een van die twee wees nie, maar u moet besluit watter een van die twee die naaste aan u kom.
4. Maak 'n kruis oor òf A òf B maar nie oor altwee vir dieselfde item nie.
5. Daar is nie "regte" of "verkeerde" antwoorde nie. Dit is belangrik dat u die vrae eerlik en volgens u eie gevoel beantwoord.
6. Daar is geen tydsbeperking nie, maar werk vinnig en beantwoord elke item.

##### **4.4.2 Vraelys**

##### **DIMENSIE 1 : DIE FISIEKE SELF**

###### **1. Identiteit**

1. A is gewoonlik blakend gesond  
B is selde heeltemal gesond
7. A beskou homself as aantreklik  
B beskou homself as onaantreklik
13. A hou daarvan om onder alle omstandighede fyn uitgevat en netjies te wees  
B hou niks daarvan om gedurig netjies te wees nie
19. A is gewoonlik van pyn êrens in sy liggaam bewus  
B is selde van pyn bewus
25. A is die meeste van die tyd slordig  
B is selde regtig slordig
31. A is gewoonlik bewus van 'n gevoel van ongesteldheid  
B voel selde ongesteld

###### **2. Aanvaardig**

37. A meen sy gewig is reg  
B voel bekommerd oor sy gewig

42. A is tevrede met sy voorkoms  
B voel nie gelukkig met sy voorkoms nie
48. A voel heeltemal gelukkig met sy lengte  
B se lengte veroorsaak voortdurend selfbewustheid
54. A voel ontevrede met sekere van sy liggaamsdele en sou dit wou verander as dit moontlik was  
B is tevrede met sy liggaam net soos dit is
59. A voel ontevrede omdat hy dikwels ongesteld is  
B is tevrede met sy gesondheidstoestand
64. A hunker na meer aandag van die teenoorgestelde geslag  
B is tevrede met die aandag wat hy van die teenoorgestelde geslag ontvang
3. Gedrag
70. A geniet dit altyd om sy liggaam so goed te versorg as waartoe hy in staat is  
B voel dikwels skuldig omdat hy sy liggaamsversorging verwaarloos
75. A geniet veeleisende arbeid  
B verkies roetine-arbeid
80. A voel die meeste van die tyd lewenslustig  
B voel die meeste van die tyd traag en moeg
91. A is in sommige situasies baie lomp en onhandig  
B het selde las met lompheid of onhandigheid
94. A is baie senuweeagtig as hy voor 'n groep mense moet optree  
B ondervind feitlik nooit enige las van senuweeagtigheid nie
97. A raak baie maklik bekommerd  
B het selde enige las van bekommernis

## DIMENSIE 2 : DIE PERSOONLIKE SELF

1. Identiteit
84. A is gewoonlik opgeruimd, ongeag die omstandighede  
B is net opgeruimd as dit baie goed gaan
78. A is bykans onder alle omstandighede kalm en bedaard  
B kan nooit sy standpunt kalm en bedaard verdedig nie

82. A voel dat hy as persoon sy vriende se gelyke is  
B voel in baie opsigte minderwaardig teenoor sy vriende en kennisse
2. A verloor maklik alle selfbeheer  
B bly gewoonlik baie kalm
8. A voel altyd minderwaardig in geselskap  
B voel nooit minderwaardig in geselskap nie.
14. A is dikwels vir 'n lang tyd nukkerig en in 'n slegte stemming  
B is selde, indien ooit, in 'n slegte stemming

2. Aanvaarding

20. A is volkome tevrede met sy persoon  
B is nie tevrede met sy persoon nie
26. A is so gaaf teenoor alle mense as wat hy wil wees  
B is nie teenoor alle mense so gaaf as wat hy wou wees nie
32. A weet dat hy sy probleme gewoonlik sal kan oplos  
B voel altyd beangs dat hy sy probleme nie sal kan oplos nie
38. A beleef dikwels 'n gevoel van wanhoop omdat hy sy beginsels verbreek  
B beleef nooit 'n gevoel van wanhoop oor verbreking van sy beginsels nie
43. A begeer gereeld karakters trekke wat hy by ander waarneem  
B begeer nooit karakters trekke wat hy by ander waarneem nie
49. A kan nooit met 'n taak volhard totdat dit voltooi is nie  
B volhard enduit met elke taak wat aangepak word

3. Gedrag

55. A kan hom gewoonlik in enige situasie handhaaf  
B vind dit moeilik om hom in alle situasies te handhaaf
60. A word nie kwaad as hy berispe word nie  
B kan berisping nie duld nie
65. A presteer gewoonlik goed  
B presteer dikwels swak
71. A tree dikwels op sonder om die moontlike gevolge van sy daade vooraf te oorweeg

- B oorweeg die moontlike gevolge sorgvuldig voordat hy tot handeling oorgaan
76. A verander maklik van opinie, met elke spreker word saamgestem  
B staan vas by sy oortuiging
53. A vind dit moeilik om tot 'n besluit te kom  
B oorweeg die beskikbare gegewens en besluit gewoonlik gou

### DIMENSIE 3 : DIE GESINSELF

1. Identiteit
77. A het familieledede wat hom in enige situasie sal bystaan  
B het nie familieledede op wie hy in enige stadium kan staatmaak nie
81. A is lid van 'n baie gelukkige gesin  
B se huisgesin is nie baie gelukkig nie
85. A voel dat hy hoog geag word deur sy familie  
B meen dat hy nie belangrik is in die oë van sy familie nie
63. A se familieledede vra selde sy opinie  
B se familieledede raadpleeg hom in die meeste van hulle sake
69. A meen dat sy gesin hom nie lief het nie  
B is volkome oortuig van die liefde van sy gesin
73. A voel dat sy familie alles wat hy doen, met agterdog bejeën  
B is oortuig dat hy in alles deur sy familie vertrou word
2. Aanvaarding
3. A is oor die algemeen trots op sy familie  
B is baie dikwels skaam vir sy familie
99. A verstaan sy familieledede gewoonlik baie goed  
B ondervind gewoonlik heelwat misverstand met familie
15. A sien gewoonlik uit na familiebyeenkomste  
B hou nie van familiebyeenkomste nie
21. A bejeën die gesprekke en handelinge van familieledede gewoonlik met agterdog  
B is nooit agterdogtig teenoor familieledede nie
27. A is baie gevoelig oor wat sy familie van hom sê  
B voel nie maklik gekrenk deur wat sy familie van hom sê nie

33. A voel dikwels ongelukkig omdat hy so min liefde vir sy gesin het  
B voel tevrede met sy liefde vir sy gesin
3. Gedrag
39. A sal nooit sy familieledede benadeel nie  
B is nie besonder nougeset op regverdigheid teenoor sy familieledede nie
89. A stel belang in en besoek sy familie gereeld  
B stel nie veel belang in sy familie nie
50. A behandel sy ouers altyd baie goed  
B verwaarloos sy ouers dikwels
56. A ignoreer gewoonlik die wense van sy ouers  
B oorweeg altyd die wense van sy ouers
61. A het soms ernstige rusies met gesinslede  
B het nooit ernstige rusies met gesinslede nie
66. A se familie kritiseer hom dikwels  
B maak selde fout in die oë van sy familie

#### DIMENSE 4 : DIE SOSIALE SELF

1. Identiteit
62. A is altyd vriendelik  
B is nie altyd vriendelik nie
68. A is besonder gewild by vriende van dieselfde geslag  
B is nie baie gewild by vriende van dieselfde geslag nie
72. A is besonder gewild by die teenoorgestelde geslag  
B is nie baie gewild by die teenoorgestelde geslag nie
47. A stel weinig belang in die doen en late van ander mense  
B stel intens belang in die gesprekke en dade van ander mense
53. A voel dikwels of hy sommer vir die hele wêreld kwaad is  
B voel feitlik nooit nukkerig of stuurs nie
58. A voel dat ander mense moeilik met hom vriende maak  
B is seker dat ander mense maklik met hom vriende maak

2. Aanvaarding

87. A geniet dit om gesellig te wees en hy gee ook gewoonlik lewe aan 'n geselskap  
B wens dikwels dat hy meer gesellig kon wees
90. A is altyd hoflik teenoor vreemde mense  
B ondervind dikwels dat hy nie hoflik genoeg teenoor vreemde mense was nie
93. A is feitlik nooit teruggetrokke of selfbewus nie  
B is gewoonlik teruggetrokke en selfbewus teenoor vreemde en veral hooggeplaaste mense
4. A is gewoonlik onpopulêr; sy geselskap word selde opgesoek  
B is gewoonlik populêr; sy geselskap word meestal opgesoek
10. A is gewoonlik selfbewus om hulp aan ander mense te bied  
B is altyd hulpvaardig en geniet dit
16. A wens dat ander mense meer dikwels in hom wou belangstel  
B is tevrede met die belangstelling wat hy geniet

3. Gedrag

22. A is iemand wat baie maklik vriende maak  
B maak gewoonlik baie moeilik vriende
28. A kom gewoonlik baie goed met ander mense oor die weg  
B se vriendskaplike verhoudinge word maklik deur klein dingetjies vertroebel
34. A sien altyd die goeie eienskappe van ander mense raak  
B sien selde die goeie eienskappe van ander mense raak
40. A vind dit altyd baie moeilik om iemand wat hom vals beskuldig het, te vergewe  
B vergewe 'n ander maklik
45. A voel altyd selfbewus in geselskap van vreemde mense  
B voel selde selfbewus in geselskap van vreemde mense
51. A vind dit baie moeilik om 'n gesprek met vreemde mense aan te knoop  
B gesels met die grootste gemak met vreemde mense

DIMENSIE 5 : DIE WAARDESELF

1. Identiteit

46. A se gedrag is onder die omstandighede onbesproke en eerbaar  
B bekommer hom oor sy gedrag wat dikwels veel te wense oorlaat
52. A is iemand wat te veel kleingeld wat aan hom uitgekeer is, gereeld gaan teruggee  
B bekommer hom nie daaroor om te veel kleingeld te gaan teruggee nie
57. A is baie godsdienstig  
B is nie baie godsdienstig nie
86. A beskou homself dikwels as 'n slegte mens  
B beskou homself as 'n goeie mens
44. A is iemand met baie min liefde vir sy medemens  
B sal hom dikwels tekort doen om ander te bevoordeel
95. A is iemand wat nou nie juis skuldig voel as hy 'n leuentjie vertel as die nood dreig nie  
B is iemand wat nooit 'n leuen vertel nie

2. Aanvaarding

92. A is tevrede dat hy die deugde eerlikheid, goedheid, getrouheid, waarheid en so meer getrou uitleef.  
B voel dikwels skuldig dat hy hierdie deugde so verwaarloos
96. A se godsdiens bied vir hom 'n hoë mate van besieling, troos en bemoediging  
B kwel hom voortdurend oor sy godsdiens
100. A is iemand wat baie opoffer om minderbevoorregtes te help  
B is nouliks bewus van armes, kreupeles, blindes en so meer, en ignoreer hulle eerder as om hulle te help
88. A voel skuldig omdat hy so min kerk toe gaan  
B is tevrede met sy eie kerkbesoek
98. A voel dikwels skuldig weens sy herhaaldelike onverantwoordelike optrede  
B is tevrede dat hy sy verantwoordelikhede nakom
9. A voel dikwels skuldig oor die gemak waarmee hy 'n leuen vertel  
B is nie bewus daarvan dat hy ooit 'n leuen vertel nie

3. Gedrag

5. A bestraf gereeld mense wat lelik praat  
B het nooit die vrymoedigheid om mense te bestraf nie
11. A verander sy gedrag as hy oortuig word dat hy verkeerd is  
B volhard dikwels nog met die gedrag waarvan hy oortuig is dat dit verkeerd is
17. A skaar hom gewoonlik aan die kant van die meerderheid  
B besluit gewoonlik self wat reg is, en bly daarby, al staan hy ook alleen
23. A doen dikwels dinge waaroor hy agterna skaam is  
B doen selde dinge waaroor hy later skaam is
29. A maak soms van twyfelagtige metodes gebruik om vooruit te kom  
B oorweeg nooit enige twyfelagtige metodes nie
35. A voel dikwels ongelukkig omdat sy lewe nie aan die hoë standarde voldoen wat ander mense van hom verwag nie.  
B bekommer hom selde oor wat ander mense van hom verwag

DIMENSIE 6 : SELFKRITIEK

79. A word dikwels kwaad as hy gedwarsboom word  
B word selde kwaad as hy gedwarsboom word
74. A dink so nou en dan aan dinge wat te lelik is om van te praat  
B dink nooit aan lelike dinge nie
67. A is soms geïrriteer as hy ongesteld is  
B is nooit geïrriteer as hy ongesteld is nie
41. A hou nie van al die mense wat hy ken nie  
B hou van alle mense wat hy ken
36. A is iemand wat 'n dubbelsinnige grap dikwels baie geniet  
B lag nooit oor dubbelsinnige grappe nie
30. A is iemand wat soms 'n bietjie te veel skinder  
B skinder nooit nie
24. A is iemand wat soms lus voel om te swets as dinge verkeerd loop  
B raak nooit so ontstel as dinge verkeerd loop nie
6. A wil 'n wedstryd liever wen as verloor  
B is onverskillig oor die uitslag van 'n wedstryd



12. A stel dikwels tot môre uit wat vandag gedoen moet word  
B stel nooit werk uit nie
18. A ry soms oor 'n stopstraat sonder om stil te hou  
B ry nooit oor 'n stopstraat sonder om stil te hou nie

#### 4.4.3 Nasieninstruksies

1. Een van die alternatiewe dui op 'n hoë selfkonsep en die ander dui op 'n lae self-konsep.
2. Korrekte response kry 1 punt terwyl verkeerde response 0 punte kry

Voorbeeld

SUBTOETS	ITEMS VOLGENS NOMMERS EN TELLINGS												TOTAAL
A. FISIEKE SELF	I	T	I	T	I	T	I	T	I	T	I	T	
1. Identiteit													
2. Aanvaarding													
3. Gedrag													

#### 4.5 DIE “EMOTIONS PROFILE INDEX” (EPI)

##### 4.5.1 Instruksies

1. Hierdie toets bestaan uit woordpare wat beskrywend van sekere tipe persone is, byvoorbeeld avontuurlustig, minsaam, versigtig. U moet uit elke paar dié woord omkring wat u die beste beskryf.
2. U mag moontlik vind dat dit somtyds moeilik is om te besluit watter woord in 'n paar u die beste beskryf, tog moet u asseblief 'n keuse maak al is die verskil baie gering.
3. 'n Omskrywing van al die woorde word gegee. Bestudeer dit eers deeglik voordat u begin.
4. Geen tydsbeperking word gestel nie.

#### 4.5.2 Vraelys

**DIMENSIE 1: GEHOORSAAM**

- minsaam
- sosiaal
- gehoorsaam

**DIMENSIE 2: WANKONTROLE**

- avontuurlustig
- impulsief

**DIMENSIE 3: BEHOEDSAAM**

- skaam
- behoedsaam
- gehoorsaam

**DIMENSIE 4: SOMBER**

- somber
- stuurs

**DIMENSIE 5: WANTROUIG**

- fyngevoelig
- skoorsoekurig
- selfbewus

**DIMENSIE 6: BEHEERSD**

- avontuurlustig
- skaam
- behoedsaam
- selfbewus

**DIMENSIE 7: AGGRESSIEF**

- fyngevoelig
- impulsief
- stuurs
- somber
- skoorsoekurig

**DIMENSIE 8: SOSIAAL**

- minsaam
- sosiaal

**DIMENSIE 9 : VOORoordeel**

- |                  |              |             |
|------------------|--------------|-------------|
| - skaam          | - sosiaal    | - minsaam   |
| - avontuurlustig | - gehoorsaam | - selfbewus |
| - behoedsaam     | - impulsief  |             |

#### **4.5.3 Nasieninstruksies**

1. Kleur elke kolletjie teenoor die eienskap wat omkring is, in.
2. Bereken 'n totaal vir elke dimensie (roupunt).
3. Skakel die roupunt om na 'n persentiel.
4. Voltooi die kleurwiel met behulp van die persentiele.

#### **4.6 TEN SLOTTE**

In die volgende hoofstuk word die uitvoering van die empiriese studie kortliks genoem en die resultate van die empiriese studie volledig ontleed en beskryf.

## HOOFSTUK 5

### EMPIRIESE STUDIE

#### 5.1 DIE UITVOERING VAN DIE EMPIRIESE STUDIE

Die empiriese studie is uitgevoer soos beskryf onder 4.2.4: “Werkswyse wat in die empiriese studie gevolg gaan word” en die media wat gebruik is, is onder 4.2.3 beskryf. Die aanvanklike werkswyse het glad verloop en geen probleme is in die uitvoering van die studie ondervind nie.

#### 5.2 ONTLEDING VAN DIE GEGEWENS

Die gegewens word aan die hand van vrae ontleed. Na elke vraag volg ‘n tabel, ‘n beskrywing van die tabel en ‘n bespreking van die gegewens van die tabel.

##### 5.2.1 ERVAAR ADOLESSENTE PORTUURGROEPDRUK OP VERSKEIE TERREINE?

##### 5.2.1.1 TABEL 1 : RESULTATE VAN PORTUURGROEPDRUK OP VERSKEIE TERREINE

KOMPONENT	M	SD	CRONBACH ALPHA
1. Portuurgroepbetrokkenheid (P+)	2,13	0,77	0,87
2. Portuurkonformiteit (C+)	1,84	0,65	0,81
3. Skoolbetrokkenheid (S+)	2,48	0,88	0,88
4. Gesinsbetrokkenheid (F+)	2,29	0,89	0,88
5. Vir wangedrag (M+)	1,57	0,62	0,84
6. Teen skoolbetrokkenheid (S-)	1,55	0,60	0,76
7. Teen gesinsbetrokkenheid (F-)	1,60	0,64	0,78
8. Teen wangedrag (M-)	2,41	0,90	0,84

##### 5.2.1.2 BESKRYWING VAN DIE TABEL

Die volgende afkortings word gebruik:

M = Gemiddeld

SD = Standaardafwyking

Alpha = Betroubaarheid bereken deur ‘n itemanalise gebasseer op Cronbach Alpha.

'n Gemiddeld, standaardafwyking en betroubaarheidsindeks ten opsigte van alle proefpersone word vir elke komponent gegee.

### **5.2.1.3    BESPREKING VAN TABEL 1**

Die eerste aanname wat gemaak is, is dat adolessente portuurgroepdruk op verskeie terreine ervaar.

Volgens die gegewens van tabel 1, verskil die gemiddeldes ten opsigte van die verskeie terreine. Die leerders ervaar die grootste portuurgroepdruk ten opsigte van skoolbetrokkenheid ( $M=2,48$ ), teen wangedrag ( $M=2,41$ ), vir gesinsbetrokkenheid ( $M=2,29$ ) en vir portuurgroepbetrokkenheid ( $M=2,13$ ). Hul ervaar die minste druk teen skoolbetrokkenheid ( $M=1,55$ ), teen gesins-betrokkenheid ( $M=1,60$ ) en vir wangedrag ( $M=1,57$ ).

Die leerders het meer portuurgroepdruk ervaar vir skoolbetrokkenheid ( $M=2,48$ ) as teen skoolbetrokkenheid ( $M=1,55$ ). Portuurgroepdruk vir gesinsbetrokkenheid ( $M=2,29$ ) was betekenisvol hoër as dié teen gesinsbetrokkenheid ( $M=1,60$ ). Daarby was portuurgroepdruk teen wangedrag ( $M=2,41$ ) meer positief as druk vir wangedrag ( $M=1,57$ ).

Die betroubaarheid van die items is met behulp van 'n itemanalise (gebaseer op Cronbach Alpha) getoets. Met die uitsondering van portuurgroepdruk teen skoolbetrokkenheid ( $A=0,76$ ) en teen gesinsbetrokkenheid ( $A=0,78$ ) was die alpha koëffisiënte vir al die komponente hoër as 0,80 wat daarop dui dat die resultate betroubaar is.

## 5.2.2 VERSKIL PORTUURGROEPDRUK IN VERSKILLEND GRAADVLAKE TEN OPSIGTE VAN DIE VERSKEIE TERREINE?

5.2.2.1 TABEL 2 : VERGELYKING VAN PORTUURGROEPDRUK IN DIE VERSKILLEND GRAADVLAKE TEN OPSIGTE VAN DIE VERSKEIE TERREINE

GRAAD	P+	C+	S+	F+	M+	S-	F-	M-
	GEM	GEM	GEM	GEM	GEM	GEM	GEM	GEM
8	1,80	1,60	Geen betekenisvolle verskil tussen groepe nie	2,20	1,38	1,32	Geen betekenisvolle verskil tussen groepe nie	2,13
9	1,95*▲	1,97*▲		2,53*▲	1,70*▲	1,66*▲		2,52*
10	2,13*▲	1,93*▲		2,36	1,62	1,65*▲		2,56*
11	2,18*	1,84		2,06	1,54	1,51		2,35
12	2,32	1,52		2,03	1,42	1,26		2,30

\* Betekenisvolle verskil tussen die groepe volgens LSD Bonferroni.



▲ Betekenisvolle verskil tussen die groepe volgens Scheffé.

### 5.2.2.2 BESKRYWING VAN TABEL 2

Die tabel gee die gemiddelde telling wat deur middel van 'n variansie-analise (ANOVA) bereken is vir elke graadvlak op elke terrein.

### 5.2.2.3 BESPREKING VAN TABEL 2

Die tweede aanname wat gemaak is, is dat adolessente portuurgroepdruk verskillend ten opsigte van graadvlakke ervaar.

Dit blyk dat die Graad 10, 11 en 12 leerders die sterkste druk ( $M=2,13$ ;  $M=2,18$  en  $M=2,32$ ) en die Graad 8 leerders die minste druk ( $M=1,80$ ) ten opsigte van *portuurgroepbetrokkenheid* ervaar. Die Graad 9 en 10 leerders ervaar die grootste druk vir *konformiteit* ( $M=1,97$  en  $M=1,93$ ). Portuurgroepdruk vir *gesinsbetrokkenheid* word die ergste deur Graad 9 leerders ervaar ( $M=2,53$ ).

Die Graad 9 leerders ervaar die sterkste druk *vir wangedrag* ( $M= 1,70$ ) terwyl die Graad 8 leerders die minste druk daarvoor ervaar ( $M=1,38$ ). Portuurgroepdruk *teen skoolbetrokkenheid* word die meeste deur Graad 9 en 10 leerders ervaar ( $M=1,66$  en  $M=1,65$ ). Beide die Graad 9 en 10 leerders ervaar die sterkste druk *teen wangedrag* ( $M=2,52$  en  $M=2,56$ ).

'n Variansie-analise (ANOVA) ten opsigte van graadvlak is volgens die LSD Bonferroni en Scheffé-toetse gedoen. Betekenisvolle verskille is gevind tussen Graad 9, 10 en 11 leerders se druk vir portuurgroepbetrokkenheid. Betekenisvolle verskille is tussen Graad 9 en 10 se druk vir konformiteit, druk vir gesinsbetrokkenheid, druk teen skoolbetrokkenheid en druk teen wangedrag gevind. Geen betekenisvolle verskille is ten opsigte van druk *vir skoolbetrokkenheid* en *teen gesinsbetrokkenheid* tussen die graadvlakke gevind nie.

Die navorser maak die gevolgtrekking dat portuurgroepdruk in die verskillende graadvlakke ten opsigte van die verskeie terreine wel verskil met die mees betekenisvolle verskil tussen Graad 9 en 10 leerders. Dit wil voorkom asof die Graad 9 en 10 leerders die sterkste gebuk gaan onder portuurgroepdruk op verskeie terreine.

### 5.2.3 VERSKIL DIE BELEWING VAN PORTUURGROEPDRUK TEN OPSIGTE VAN GESLAG?

#### 5.2.3.1 TABEL 3 : VERSKIL IN GEMIDDELTES VAN PORTUURGROEPDRUK TEN OPSIGTE VAN VERSKEIE KOMPONENTE

	P+		C+		S+		F+		M+		S-		F-		M	
GR	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V
8	1,92	1,72	1,61	1,59	2,32	2,47	2,09	2,30	1,60▲	1,20▲	1,51■	1,20■	1,56	1,37	2,06	2,18
9	2,38	2,29	2,03	1,94	2,55	2,70	2,35	2,65	1,84	1,62	1,65	1,68	1,66	1,68	2,35*	2,62*
10	2,14	2,20	1,95	1,91	2,36	2,65	2,18	2,47	1,71	1,56	1,72	1,60	1,54	1,76	2,32	2,69
11	2,32*	1,17*	1,96	1,72	2,48	2,17	2,26*	1,89*	1,86	1,26	1,81	1,25	1,73	1,42	2,29	2,40
12	2,35	1,60	1,69	1,38	2,29	2,75	1,83	2,20	1,68	1,19	1,48*	1,08*	1,69	1,29	2,09	2,48

■ =  $p < 0,01$   
 \* =  $p < 0,05$   
 ▲ =  $p < 0,001$

### 5.2.3.2 BESKRYWING VAN TABEL 3

'n Variansie-analise is ten opsigte van die verskeie komponente gedoen. Daar is afsonderlike gemiddeldes vir die seuns (M) en meisies (V) in elke graadgroep bereken.

### 5.2.3.3 BESPREKING VAN TABEL 3

Die derde aanname wat gemaak is, is dat die beleving van portuurgroep ten opsigte van geslag verskil.

#### (i) Graad 8

'n Betekenisvolle verskil ( $p < 0,001$ ) is tussen seuns en meisies ten opsigte van *portuurgroepdruk vir wangedrag* ervaar met die seuns ( $M=1,60$ ) wat meer portuurgroepdruk ervaar as die meisies ( $M=1,24$ ). Die seuns ( $M=1,51$ ) ervaar ook groter *portuurgroepdruk teen skoolbetrokkenheid* as die meisies ( $M=1,20$ ).

#### (ii) Graad 9

Daar is geen betekenisvolle verskil in die ervaring van portuurgroepdruk tussen seuns en meisies in Graad 9 gevind nie. Beide seuns en meisies gaan ewe sterk onder portuurgroepdruk gebuk.

#### (iii) Graad 10

Meisies ( $M=2,69$ ) ervaar sterker *portuurgroepdruk teen wangedrag* as die seuns ( $M=2,35$ ).

#### (iv) Graad 11

Die seuns ( $M=2,32$ ;  $p < 0,05$ ) ervaar meer *portuurgroepdruk vir portuurgroepbetrokkenheid* as die meisies ( $M=1,17$ ). Die seuns ervaar ook sterker *portuurgroepdruk vir gesinsbetrokkenheid* ( $M=2,26$ ) as die meisies ( $M=1,89$ ;  $p > 0,05$ ). 'n Betekenisvolle verskil ( $p < 0,001$ ) is ten opsigte van portuurgroepdruk vir wangedrag gevind met die seuns ( $M=1,86$ ) wat meer druk ervaar as die meisies ( $M=1,26$ ).

#### (v) Graad 12

Die seuns ( $M=1,48$ ) ervaar sterker portuurgroepdruk teen skoolbetrokkenheid as die meisies ( $M=1,08$ ;  $p < 0,05$ ).



### 5.2.4.3 BESPREKING VAN TABEL 4

Die vierde aanname wat gemaak is, is dat Afrikaanssprekende leerders portuurgroepdruk anders ervaar as Engelssprekende leerders.

Uit die gegewens van tabel 4 is die volgende gevind:

(i) Graad 8

Afrikaanssprekende leerders ( $M=1,46$ ;  $p < 0,01$ ) ervaar sterker portuurgroepdruk *vir wangedrag* en *teen skoolbetrokkenheid* ( $M=1,39$ ;  $p < 0,01$ ) as Engelssprekende leerders ( $M=1,73$  en  $M=1,09$ ).

(ii) Graad 9

'n Betekenisvolle verskil ( $p < 0,05$ ) is tussen Afrikaans- en Engelssprekende leerders gevind ten opsigte van druk *vir portuurgroepbetrokkenheid* en *teen wangedrag*. In beide komponente het die Afrikaanssprekende leerders ( $M=2,43$  en  $M=2,62$ ) sterker druk ervaar as die Engelssprekendes ( $M=2,09$  en  $M=2,29$ ).

(iii) Graad 10

Engelssprekende leerders ervaar sterker portuurgroepdruk *vir skoolbetrokkenheid* ( $M=2,95$ ;  $p < 0,05$ ) en *vir gesinsbetrokkenheid* ( $M=2,78$ ;  $p < 0,05$ ) as Afrikaanssprekende leerders ( $M=2,48$  en  $M=2,30$ ).

(iv) Graad 11

Daar is 'n betekenisvolle verskil ( $p < 0,05$ ) gevind ten opsigte van portuurgroepdruk *vir gesinsbetrokkenheid* met die Engelssprekende leerders ( $M=2,44$ ) wat sterker druk ervaar as die Afrikaanssprekendes ( $M=1,98$ ).

Dit blyk dus dat die *Afrikaanssprekende* leerders portuurgroepdruk *teen skoolbetrokkenheid* (Graad 8), *teen wangedrag* (Graad 9), *vir wangedrag* (Graad 8) en *vir portuurgroepbetrokkenheid* (Graad 9) ervaar. Die *Engelssprekende* leerders ervaar portuurgroepdruk *vir skoolbetrokkenheid* (Graad 10) en *vir gesinsbetrokkenheid* (Graad 10 en 11).

Die aanname word gevolglik bevestig dat verskillende taalgroepe portuurgroepdruk verskillend ervaar. Daar is verder gevind dat hul portuurgroepdruk ook op verskillende terreine verskillend ervaar.

5.2.5 (i) **GEE 'N ADOLESENT WAT OOR 'N NEGATIEWE SELFKONSEP BESKIK, MAKLIKER TOE AAN PORTUURGROEPDRUK?**

(ii) **GEE 'N ADOLESENT MET SEKERE PERSOONLIKHEIDSKENMERKE MAKLIKER TOE AAN PORTUURGROEPDRUK?**

Hierdie twee vrae sal aan die hand van drie gevallestudies wat op grond van 'n verskeidenheid toegewings aan portuurgroepdruk geselekteer is, beantwoord word:

## GEVALLESTUDIES

### a) LEERDER A

#### 1. BIOGRAFIESE GEGEWENS

**GRAAD : 10**  
**OUERDOM: 15 JAAR**  
**GESLAG : MANLIK**

#### 2. EVALUERING

Die EPI en Adollesente Selfkonsepskaal (ASKS) is afgeneem.

#### 3. TOETSRESULTATE

##### 3.1 ASKS

##### (i) KWANTITATIEWE EVALUERING

SUBTOETS	GEMIDDELDE TELLING VAN NORMGROEP	LEERDER A SE TELLING	
A Fisieke self	12,6	12	Op standaard
B Persoonlike self	12,6	10	Onder-gemiddeld
C Gesinself	14,4	9	Onder-gemiddeld
D Sosiale self	12,7	2	Onder-gemiddeld
E Waarde self	12,3	6	Onder-gemiddeld
F Selfkritiek	6,1	8	Bo-gemiddeld
		47	

Leerder A se telling van 47 kan moontlik 'n aanduiding wees van 'n laer of negatiewe selfkonsep.

**(ii) KWALITATIEWE EVALUERING**

Leerder A vertoon 'n negatiewe selfkonsep ten opsigte van sy:

(a) Persoonlike self

Hy voel moontlik minderwaardig en verloor selfbeheer. Hy is moontlik nie tevrede met homself nie en staan nie by sy oortuigings nie.

(b) Gesinself

Hy voel moontlik dat hy nie binne sy gesin aanvaar word nie. Hy ervaar moontlik dat sy gesin ernstige kritiek op hom lewer.

(c) Sosiale self

Hy is moontlik teruggetrokke en selfbewus. Hy maak moontlik nie maklik vriende nie.

(d) Waardeself

Hy is moontlik bekommerd oor ander se verwagtings van hom. Daar is by hom moontlik nie positiewe identifikasie met waardes nie.

(e) Selfkritiek

Hy staan baie krities teenoor homself.

Bogenoemde hipoteses is in 'n onderhoud met hom bevestig.

**3.2 DIE EPI**

DIMENSIES	ROU PUNT	PERSENTIEL	
Gehoorsaam	6	4	Laag / Uiterste
Wankontrole	12	51	
Behoedsaam	17	68	Hoog
Somber	8	69	Hoog
Wantrouig	19	96	Hoog / Uiterste
Beheersd	20	49	
Aggressief	21	91	Hoog / Uiterste
Sosiaal	1	0	Laag / Uiterste
Vooroordeel	19	5	Baie krities teenoor homself

(i) Hoë tellings

Leerder A het *hoë tellings* behaal op die dimensies:

- \* behoedsaam wat moontlik op sy *angstigtheid* en *versigtigheid* dui. Dit mag wees dat hy bekommerd is om in die moeilikheid te kom.
- \* somber wat moontlik daarop dui dat hy *verontreg voel* en *depressief* is.

(ii) Lae tellings

Hy het *lae tellings* behaal op die dimensies:

- \* gehoorsaam wat moontlik daarop dui dat hy mense *wantrou* en dinge nie aanvaar nie.
- \* sosiaal wat daarop dui dat hy moontlik *anti-sosiaal* en onvriendelik is.

(iii) Uiterste tellings

Hy het *uiterste tellings* behaal op die dimensies:

- \* gehoorsaam (4%) wat moontlik op sy *wantrouigheid* wys, (verwerping?)
- \* sosiaal (0%) wat moontlik daarop dui dat hy *anti-sosiaal* is (depressief?)
- \* aggressief (91%) wat moontlik op sy openlike *aggressie* en *rebelsheid* dui (woede?)
- \* wantrouig (96%) wat moontlik daarop dui dat hy dinge nie aanvaar nie (verwerping?)

(iv) Vooroordeel

Hy is geneig om die *negatiewe* in homself te sien en *baie krities* teenoor homself te wees.

### 3.3 BEVINDINGE EN AANBEVELINGS

Volgens die EPI lyk dit asof leerder A *angstig*, *versigtig* en *depressief* is. Hy is moontlik *wantrouig*, *anti-sosiaal* en openlik *aggressief* maar terselfdertyd bang om in die moeilikheid te kom. Hy sien moontlik die *negatiewe* in homself.

Daar word aanbeveel dat:

- \* die leerder se *selfkonsep* opgebou word tot 'n realisties-positiewe selfkonsep.
- \* daar ondersoek ingestel word na sy *aggressie*, *angstigtheid* en *depressie* en hy gehelp word om daaraan te werk.
- \* die leerder *sosiale vaardighede* aanleer.

### 3.4 TERAPIE

1. Selfkonsep opbou deur middel van die “self-esteem”-program van Shay McCannon en ook deur die onderwysers.
2. Sosiale vaardighedsopleiding.
3. Selfgeldingsopleiding deur middel van rollespel en Mayfair (1986:73) se riglyne
  - Sê NEE
  - Sê dit asof jy dit bedoel en moenie ‘n verskoning aanbied nie
  - Gee pad van die situasie of van die persone wat druk op jou uitoefen
  - Laat jouself geld!
4. Ontspanningsoefeninge vir angstigtheid
5. Depressie-kasset : Hantering van depressie deur Shani Grové
6. Impulsbeheer vir aggressie : Druk jou talmknoppie (“pause”-knoppie)
7. Gesinsterapie en ouerbegeleiding vir sy negatiewe gesinself, byvoorbeeld: “Leerder A” se dag waarop hy kan kies wat die gesin eet, doen en waarheen hulle gaan.

#### (b) LEERDER B

##### 1. BIOGRAFIESE GEGEWENS

**GRAAD** : 8  
**OUDERDOM:** 16 JAAR  
**GESLAG** : MANLIK

##### 2. EVALUERING

Die EPI en Adolescente Selfkonsepskaal (ASKS) is afgeneem.

##### 3. TOETSRESULTATE

###### 3.1 ASKS

###### (i) KWANTITATIEWE EVALUERING

SUBTOETS	GEMIDDELDE TELLING VAN NORMGROEP	LEERDER A SE TELLING	
A Fisieke self	12,6	17	Bo-gemiddeld
B Persoonlike self	12,6	14	Bo-gemiddeld
C Gesinself	14,4	11	Onder-gemiddeld
D Sosiale self	12,7	15	Bo-gemiddeld
E Waarde self	12,3	12	Op standaard
F Selfkritiek	6,1	4	Onder-gemiddeld
		71	

Leerder B het 'n roupunt van 71 behaal wat op 'n medium selfkonsep dui.

## (ii) KWALITATIEWE EVALUERING

Leerder B vertoon 'n *positiewe selfkonsep* ten opsigte van sy *fisieke* en *persoonlike* self asook sy *sosiale* self. Dit lyk egter asof hy 'n *negatiewe* selfkonsep vertoon ten opsigte van sy *gesinself*. Dit mag wees dat hy voel hy word nie binne die gesin aanvaar nie en nie belangrik is in hul oë nie. Dit is in 'n onderhoud met hom bevestig.

## 3.2 DIE EPI

DIMENSIES	ROU PUNT	PERSENTIEL	
Gehoorsaam	21	74	Hoog
Wankontrole	12	51	
Behoedsaam	11	29	Laag
Somber	5	45	
Wantrouig	14	78	Hoog
Beheersd	15	17	Laag
Aggressief	11	63	Hoog
Sosiaal	15	52	
Vooroordeel	33	40	Geneig om krities teenoor homself te wees

### (i) Hoë tellings

Leerder B het hoë tellings behaal in die volgende persoonlikheidstrekke:

- \* gehoorsaam wat moontlik daarop dui dat hy 'n *afhanklike* persoon is en dinge gelate aanvaar.
- \* wantrouig wat dui dat hy moontlik *koppig*, *fyngevoelig* en *krities* is maar ook moontlik vyandig voorkom.
- \* aggressief wat moontlik op sy openlike *aggressie* en *rebelsheid* dui.

### (ii) Lae tellings

Hy het lae tellings behaal in die volgende dimensies:

- \* behoedsaam wat daarop dui dat hy moontlik *kanse vat*, *minder versigtig* is en *maklik*

*in die moeilikheid* kom.

- \* beheersd wat moontlik op sy ongeorganiseerdheid in sy denke en sy min selfbeheer dui. Dit mag wees dat hy nie vir die toekoms beplan nie.

(iii) Konflikte

Hy het 'n hoë telling op sosiaal en 'n lae telling op behoedsaam behaal wat moontlik daarop dui dat hy *nie verantwoordelikheid aanvaar nie*. Sy hoë telling op gehoorsaam en lae telling op behoedsaam wys moontlik op sy *swak oordeel* wat hy uitoefen, dat hy *maklik beïnvloedbaar* is en dat hy gevaarlike dinge doen. Hy is nie té sosiaal nie, maar ook nie te terughoudend nie.

(iv) Vooroordeel

Hy is moontlik geneig om krities teenoor homself te wees en die negatiewe in homself te sien.

### 3.3 BEVINDINGE EN AANBEVELINGS

Dit lyk volgens die EPI asof leerder B dinge aanvaar, tevrede met sy lewe is en 'n *afhanklike* persoon is. Hy is *minder versigtig, krities, openlik aggressief, nie verantwoordelik nie, maklik beïnvloedbaar, ongeorganiseerd* in sy denke en *oefen swak oordeel* uit.

Daar word aanbeveel dat:

- \* hy op sy onverantwoordelikheid gewys word en hy gehelp word om besluitnemingsvaardighede te ontwikkel
- \* ondersoek ingestel word na sy aggressie en hy gehelp word om sy aggressie te beheer
- \* hy geleer word om NEE te sê vir groepdruk en homself te laat geld
- \* hy gehelp word om sy denke en dae te organiseer
- \* ouerbegeleiding gedoen word sodat hy 'n positiewe gesinself ontwikkel
- \* sy selfkonsep opgebou word tot 'n positiewe selfkonsep

### 3.4 TERAPIE

1. Aanleer van besluitnemings- en probleemoplossingsvaardighede.
2. Impulsvertraging : Stop en dink voor jy kies.

3. Portuurgroepdrukombekering (“peer pressure reversal”): Die leerder word aangemoedig om:
  - \* te kyk na die situasie waarin hy hom bevind
  - \* ‘n goeie besluit te neem oor wat hy moet doen en
  - \* só op te tree dat hy moeilikheid vermy.
4. Selfgelding.
5. Sosiale vaardigheidsopleiding.
6. Tydsbestuur:
  - \* Dagbeplanning
  - \* Die opstel van ‘n studierooster
7. Gebruik van breinkaarte om sy denke te organiseer.
8. Ouerbegeleiding aan die hand van sewe beginsels vir ‘n effektiewe gesin van Stephen Covey.
9. Opbou van sy selfkonsep.

**c) LEERDER C**

**1. BIOGRAFIESE GEGEWENS**

**GRAAD : 10**  
**OUERDOM: 15 JAAR**  
**GESLAG : MANLIK**

**2. EVALUERING**

Die EPI en Adolescente Selfkonsepskaal (ASKS) is afgeneem.

**3. TOETSRESULTATE**

**3.1 ASKS**

**(i) KWANTITATIEWE EVALUERING**

SUBTOETS	GEMIDDELDE TELLING VAN NORMGROEP	LEERDER A SE TELLING	
A Fisieke self	12,6	13	Op standaard
B Persoonlike self	12,6	11	Onder-gemiddeld
C Gesinself	14,4	14	Op standaard
D Sosiale self	12,7	13	Op standaard
E Waarde self	12,3	10	Onder-gemiddeld
F Selfkritiek	6,1	8	Bo-gemiddeld
		69	



Leerder C het 'n telling van 69 behaal wat op 'n medium selfkonsep dui.

## (ii) KWALITATIEWE EVALUERING

Leerder C vertoon 'n *positiewe selfkonsep* ten opsigte van sy fisieke self, gesinself en sosiale self. Hy voel moontlik dat hy binne sy gesin aanvaar word en hoog geag word. Hy is moontlik gewild by sy maats en maak maklik vriende.

Dit lyk asof hy 'n *negatiewe selfkonsep* vertoon ten opsigte van sy persoonlike self en waardeself. Hy is moontlik *nie tevrede* met sy persoon nie en ook *nie* met sy *prestasies* nie. Hy is moontlik *besluiteloos*. Hy staan *krities teenoor* homself. Dit is in 'n onderhoud bevestig.

## 3.2 DIE EPI

DIMENSIES	ROU PUNT	PERSENTIEL	
Gehoorsaam	16	37	Laag
Wankontrole	14	65	Hoog
Behoedsaam	18	74	Hoog
Somber	5	45	
Wantrouig	11	57	
Beheersd	25	81	Hoog
Aggressief	6	32	Laag
Sosiaal	9	20	Laag/Uiterste
Vooroordeel	39	72	

### (i) Hoë tellings

Leerder C het hoë tellings in die volgende persoonlikheidstrekke behaal:

- \* wankontrole wat moontlik daarop dui dat hy *impulsief* is en nuwe avonture soek.
- \* behoedsaam wat moontlik op sy *angstigtheid* en *versigtigheid* dui. Dit dui ook moontlik daarop dat hy *bekommerd* is om in die moeilikheid te kom.
- \* beheersd wat daarop dui dat hy *goeie selfbeheer* het, goed-georganiseerd in sy denke is, maar moontlik 'n *behoefte aan sosiale kontak* het.

(ii) Lae tellings

Hy het lae tellings behaal in die volgende dimensies:

- \* gehoorsaam wat moontlik daarop dui dat hy *wantrouig* is en dinge nie aanvaar nie.
- \* aggressief wat daarop dui dat hy nie aggressief is nie en
- \* sosiaal wat 'n aanduiding mag wees dat hy anti-sosiaal is.

(iii) Uiterstes

Hy het 'n uiterste telling van 20 behaal op die *sosiale* dimensie wat moontlik op sy *behoefte aan sosiale kontak* mag dui.

(iv) Konflikte

Hy het 'n hoë telling op wankontrole en 'n hoë telling op beheersd behaal wat daarop dui dat hy tegelykertyd impulsief is en oor goeie selfbeheer beskik.

(v) Vooroordeel

Hy sien die positiewe in homself. Dit mag wees dat hy 'n masker opsit.

### 3.3 BEVINDINGE EN AANBEVELINGS

Volgens die EPI lyk dit asof leerder C *impulsief, angstig, bekommerd, versigtig* en *goed georganiseerd* is. Hy het moontlik 'n *behoefte aan sosiale kontak*. Hy is ook moontlik *wantrouig* (aanvaar dinge nie) en *anti-sosiaal* maar *nie aggressief* nie.

Daar word aanbeveel dat:

- \* ondersoek ingestel word na sy angstigheid.
- \* hy op sy *impulsiwiteit* en besluitloosheid gewys word en gehelp word om daaraan te werk.
- \* daar ondersoek ingestel word na sy behoefte aan sosiale kontak en neiging om anti-sosiaal te wees.
- \* sy selfkonsep gebou word.
- \* hy gemotiveer word om weer die prestasies te behaal wat hy gewoon was om te behaal.

### **3.4 TERAPIE**

1. Impulsvertraging: Gebruik die “talm-knoppie” (“pause”-knoppie).
2. Die aanleer van besluitnemingsvaardighede.
3. Ontspanningsoefening, byvoorbeeld: Dolfynavonture van Shani Grové.
4. Sosiale vaardigheidsopleiding.
5. Opbou van positiewe selfkonsep.
6. Motivering en doelwitstelling.
7. Selfgeldingsopleiding deur rollespel.

Dit lyk vir die navorser asof die adolessent wat oor ‘n negatiewe of medium selfkonsep beskik, tog makliker toegee aan portuurgroepdruk. Dit wil ook voorkom asof al drie adolessente oor sekere gemeenskaplike persoonlikheidskenmerke beskik wat hul moontlik makliker vatbaar maak vir portuurgroepdruk, soos byvoorbeeld impulsiwiteit (wankontrole), angstigheid en versigtigheid (+behoedsaam), wantrouigheid (-gehoorsaam en +wantrouig), aggressiwiteit (+aggressief) en anti-sosiaal (-sosiaal).

### **5.3 SAMEVATTING**

Die navorser kom uit die empiriese studie tot die gevolgtrekking dat adolessente portuurgroepdruk op verskeie terreine ervaar en dat die adolessente portuurgroepdruk ten opsigte van verskeie terreine verskillend in die graadvlakke ervaar. Daar is gevind dat die Graad 9 en Graad 10 leerders die sterkste portuurgroepdruk op verskeie terreine ervaar. Daar is verder gevind dat seuns, en veral die Graad 11 seuns sterker portuurgroepdruk as die meisies ervaar, dat Afrikaans- en Engelssprekende leerders portuurgroepdruk verskillend op verskillende terreine ervaar, dat adolessente met ‘n negatiewe selfkonsep makliker toegee aan portuurgroepdruk en dat adolessente wat impulsief, angstig, versigtig, wantrouig, aggressief en anti-sosiaal is, makliker vatbaar is vir portuurgroepdruk.

## HOOFSTUK 6

### RIGLYNE VIR DIE HANTERING VAN PORTUURGROEPDRUK

#### 6.1 INLEIDING

Uit die empiriese studie het geblyk dat portuurgroepdruk ten opsigte van graadvlak, verskeie terreine, geslag, taal, persoonlikheid en selfkonsep verskillend deur adolessente ervaar word. In hierdie hoofstuk sal 'n program vir die skool sowel as riglyne vir die opvoedkundige sielkundige en die ouers daargestel word.

#### 6.2 'N VOORGESTELDE PROGRAM VIR DIE SKOOL

Daar word aanbeveel dat die volgende program geïmplementeer word en dat daar vir die hele skool 'n portuurmentorprogram ("buddy-system" 3.3.6) of 'n portuurondersteuningsprogram (3.3.4) in werking gestel word sowel as 'n portuurgroepmediasieprogram (PMP:3.2.10.4)

GRAAD	PROGRAM
8	<ol style="list-style-type: none"><li data-bbox="269 1155 1263 1195">1. Sosiale vaardigheidsopleiding (3.2.8) deur modellering .</li><li data-bbox="269 1211 1263 1362">2. Skep geleenthede vir deelname aan skoolbedrywighede soos kultuuraksies en skooldanse ("sokkies") om skoolbetrokkenheid te bevorder.</li><li data-bbox="269 1378 1263 1479">3. Bevordering van selfwaarde en 'n positiewe selfkonsep: Die tiener wat ek graag wil wees (3.3.1)</li></ol>

GRAAD	PROGRAM
9	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Selfgeldingsopleiding (3.3.3).</li> <li>2. Die onderrig van probleemoplossingsvaardighede (3.2.10.3).</li> <li>3. Die onderrig van besluitnemingsvaardighede.</li> <li>4. Groepwerk: Leerders moet onderrig word in die verstaan en bestuur van portuurgroepdruk (3.2.1).</li> <li>5. Portuurgroepdruk omkering ("peer pressure reversal":3.4.2).</li> <li>6. Voorsien geleenthede vir skoolbetrokkenheid soos portuurgroepka-barette, olimpiade-aktiwiteite.</li> <li>7. Die soort tiener wat ek graag wil wees (3.3.1).</li> <li>8. Sosiale vaardigheidsopleiding : veralgemeningstrategieë (3.2.8 C)</li> </ol>
10	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Selfgeldingsopleiding(3.3.3).</li> <li>2. Bestuur van portuurgroepdruk.</li> <li>3. Aanleer van probleemoplossing- en besluitnemingsvaardighede deur middel van die Engels-, Afrikaans- en sosiale wetenskapkurrikulum.</li> <li>4. Portuurgroepdruk omkering("peer pressure reversal")</li> <li>5. Leierskapopleiding (3.2.3).</li> <li>6. Aanleer van kommunikasievaardighede.</li> <li>7. Voorsien geleenthede om skoolbetrokkenheid te bevorder sos kaskarresies.</li> </ol>
11	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Selfgeldingsopleiding(3.3.3)</li> <li>2. Interpersoonlike kognitiewe probleemoplossing (ICPS : 3.2.10.2).</li> <li>3. Portuurleierskapopleiding (PGK : 3.2.3.2).</li> <li>4. Portuurgroepkonfrontasie (3.2.10.1).</li> <li>5. Die onderrig van kommunikasievaardighede.</li> <li>6. Bevordering van skoolbetrokkenheid deur die organisasie van 'n fietswedren of 'n "deurnagsokkie".</li> <li>7. Bied 'n gesinsaad aan om gesinsbetrokkenheid te bevorder.</li> </ol>

GRAAD	PROGRAM
12	1. Portuurgroepdrukfrontasie deur modellering of rollespel. 2. Sosiale probleemoplossingsprogram (3.2.10.3).

### 6.3 RIGLYNE VIR DIE OPVOEDKUNDIGE SELKUNDIGE

Enkele riglyne word aan die opvoedkundige sielkundige voorgestel:

#### 6.3.1 Individuele Terapie

- (i) Opbou van 'n positiewe selfkonsep en selfwaarde (3.2.7).
- (ii) Aanleer van besluitnemings- en probleemoplossingsvaardighede deur middel van rollespel.
- (iii) Die onderrig van die gebruik van portuurgroepdrukomkering.
- (iv) Sosiale vaardigheidsopleiding deur rollespel (3.2.8).
- (v) Selfgeldingsopleiding (om nee te sê).
- (vi) Impulsbeheer : *Stop* en *dink* voor die adolessent *kies* (die gebruik van die talmknoppie).
- (vii) Kort- en langtermyn doelwitstelling kan deur die adolessent aangeleer word.
- (viii) Ondersoek en wys die adolessent op sy lokus van beheer.

#### 6.3.2 Gesinsterapie

- (i) Ouerbegeleiding deur middel van artikels in die skool- en/of plaaslike koerant.
- (ii) Kyk na ouers se gedrag- en kognitiewe funksionering.
- (iii) Stel interaksiepatrone binne die gesin vas en onderrig kommunikasievaardighede.
- (iv) Evalueer die oueropvoedingstyl en gee leiding ten opsigte van 'n demokratiese opvoedingstyl.
- (v) Help ouers om konflikthanteringsvaardighede binne die gesin in te oefen.
- (vi) Lei ouers in die bevordering van 'n positiewe gesinself by elke gesinslid, byvoorbeeld "Jan se dag".
- (vii) Reël 'n gesinsaad en gebruik die visbak-aktiwiteit (3.2.3.2).

### **6.3.3 Groepterapie**

- (i) Maak die adolessent bewus van die fenomeen “portuurgroepdruk” (3.2.1):
  - \* wat is portuurgroepdruk?
  - \* hoe ervaar ons dit?
  - \* waar ervaar ons dit?
- (ii) Laat die groep deur middel van breinstorm met idees na vore kom om portuurgroepdruk te kan hanteer.
- (iii) Die groep gebruik rollespel om vaardighede om NEE te sê, in te oefen.
- (iv) Gebruik groepterapie om die adolessent se selfwaarde op te bou (3.2.7 ii).

### **6.4 RIGLYNE AAN DIE OUERS**

Die volgende riglyne aan ouers word voorgestel:

- (i) Die vorming van ouerdrukgruppe en die ondertekening van ‘n ouer-tot-ouer-kontrak (3.1.3).
- (ii) Sluit ‘n gesinskontrak (3.1.1).
- (iii) Versterk die adolessent se aanvaarbare sosiale gedrag.
- (iv) Gebruik en versterk ‘n demokratiese opvoedingstyl.
- (v) Voer openlike gesprek met die adolessent en hou kommunikasiekanale oop deur fyn te luister.
- (vi) Spandeer kwaliteit- en kwantiteittyd met u gesin.
- (vii) Ondersteun en koester u gesin (3.1.1).
- (viii) Kyk na u gedrags- en redeneringsfunksionering.
- (ix) Gee die adolessent die geleentheid om binne die gesin besluite te neem en probleme op te los soos byvoorbeeld om ‘n vakansie te beplan of die gesin se begroting op te stel.
- (x) oefen saam met u kind konflikhantering en onderhandelingsstrategieë.
- (xi) Moniteer die adolessent se gedrag (waar is hulle? Wat doen hulle? Wanneer kom hulle huis toe?).
- (xii) Hou gesinsvergadering ten minste een keer per maand om kommunikasie te bevorder.

## **6.5 SLOTGEDAGTE**

Portuurgroepdruk kan vir die adolessent, die ouers en die skool 'n skrikwekkende verskynsel wees. Die onderwysers, ouers en adolessente staan egter nie magteloos nie en kan portuurgroepdruk as 'n positiewe krag tot voordeel van die adolessent en die skool aanwend. Ouers kan deur middel van hul demokratiese opvoedingstyl sowel as hul gedrags- en redeneringsfunksionering die adolessent bystaan om portuurgroepdruk beter te kan hanteer. Die onderwysers kan enersyds in die skool kommunikasie-, besluitnemings-, probleemoplossings- en selfgeldingsvaardighede aan die adolessent onderrig en andersyds aan hul geleenthede bied om hierdie vaardighede in te oefen. Die opvoedkundige sielkundige kan deur individuele-, gesins- en groepterapie 'n wesenlike rol speel in die ondersteuning van ouer en adolessent.



## HOOFSTUK 7

### SAMEVATTING EN SLOT

#### 7.1 INLEIDING

Met die aanvang van die studie het die navorser 'n probleem gehad, naamlik, dat ouers en onderwysers enersyds nie weet hoe om die adolessent op portuurgroepdruk voor te berei en hul gedrag te hanteer nie en dat die adolessent andersyds self nie weet om hierdie druk te hanteer nie. Die probleem was om die fenomeen portuurgroepdruk te ondersoek, die komponente wat 'n rol speel by toegewing aan portuurgroepdruk en die gevolg van portuurgroepdruk op die adolessent uit te lig. 'n Literatuurstudie en empiriese ondersoek om die fenomeen portuurgroepdruk te ondersoek, is gedoen.

Vanuit die literatuurstudie en empiriese ondersoek is riglyne vir ouers, die opvoedkundige sielkundige sowel as die onderwysers en die adolessent (in die vorm van 'n voorgestelde program vir die skool) daargestel.

#### 7.2 BEVINDINGE UIT DIE LITERATUURSTUDIE

Portuurgroepdruk het geblyk 'n multidimensionele en multidireksionele fenomeen te wees. Die literatuur het bevestig dat toegewing aan portuurgroepdruk deur verskeie faktore beïnvloed word en dat daar verskeie prosesse by hierdie toegewing betrokke is. Van die faktore en prosesse word kortliks genoem.

Die eerste belangrike aspek is dat die adolessent se status en *aanvaarding* binne die groep afhang van sy *sosiale bekwaamheid* en *konformiteit* tot groepsnorme. Portuurgroepverwerping lei daartoe dat die adolessent aanvaarding in 'n "alternatiewe" groep soek. Die adolessent verkies *affiliasie* by 'n portuurgroep wat aan hom emosionele ondersteuning bied bo volkome sosiale isolasie. Die adolessent met 'n positiewe *selfkonsep* en hoë *selfwaarde* kan portuurgroepdruk makliker teenstaan. Die verwerping van 'n eie *identiteit*, groepsidentiteit en *interne lokus van beheer* is belangrik ten einde hierdie positiewe selfkonsep en hoë selfwaarde te kan handhaaf. Die adolessent word ook toenemend emosioneel *onafhanklik* van sy ouers, maar dit maak die adolessent meer vatbaar vir portuurgroepdruk.

Dit blyk verder dat ouers met 'n *demokratiese opvoedingstyl* en 'n *hoër vlak* van *redenering* die adolessent se onafhanklikheid, selfvertroue, prososiale gedrag, sosiale bekwaamheid, positiewe selfkonsep en hoë selfwaarde stimuleer.

Die literatuur bevestig verder dat verskeie *prosesse* soos gehoorsaamheid, identifikasie, internalisasie, modellering en dwang die adolessent se toegewing aan portuurgroepdruk beïnvloed.

Uit die literatuur blyk dit dat die *gevolge* van portuurgroepdruk positief of negatief vir die adolessent kan wees. Die adolessent kan druk vir of teen rook, alkoholgebruik, verdowingsmiddelgebruik, wangedrag, jeugmisdaad en akademiese prestasie ervaar.

Die navorser het uit die literatuur verskeie vaardighede wat aangeleer kan word en programme wat gevolg kan word om portuurgroepdruk teen te staan, geïdentifiseer. Die aanleer van sosiale-, besluitnemings-, kennis-, probleemoplossing- en selfgeldingsvaardighede sal die *adolessent* in staat stel om negatiewe portuurgroepdruk teen te staan. Oueropleidingsprogramme leer die ouer effektiewe maniere om die adolessent se gedrag te hanteer terwyl die vorming van ouerdrukroepe die *ouers* die geleentheid gee om ouerportuurgroepdruk as 'n positiewe krag te gebruik. Daar is na enkele programme soos 'n portuurmentorprogram, leierskapopleiding en portuurgroepmediasie wat deur *onderwysers* geïmplementeer kan word, verwys.

### 7.3 BEVINDINGE UIT DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

Uit die empiriese studie kon die navorser tot die volgende uitsprake kom. Daar kan afgelei word dat die adolessent oor die algemeen portuurgroepdruk ervaar. Die adolessente het die sterkste portuurgroepdruk vir *skoolbetrokkenheid*, vir *portuurgroepbetrokkenheid*, vir *gesinsbetrokkenheid* en *teen wangedrag* ervaar. Daar is verder gevind dat die *Graad 9* en *Graad 10* adolessente die sterkste gebuk gaan onder portuurgroepdruk op verskeie terreine soos druk vir portuurgroepbetrokkenheid, vir konformiteit, teen skoolbetrokkenheid en teen wangedrag.

Die empiriese studie het verder bevestig dat die belewing van portuurgroepdruk ten opsigte van *geslag* verskil. Die *seuns* ervaar sterker portuurgroepdruk vir *portuurgroepbetrokkenheid* (Graad 11), vir *gesinsbetrokkenheid* (Graad 11), teen *skoolbetrokkenheid* (Graad 8 en 12) en vir

*wangedrag* (Graad 8 en 11). Die *meisies* ervaar slegs sterker portuurgroepdruk *teen wangedrag* (Graad 10). Daar is verder gevind dat beide seuns en meisies in Graad 9 portuurgroepdruk ewe sterk beleef.

Dit het verder geblyk dat verskillende taalgroepe portuurgroepdruk verskillend ervaar. Die *Afrikaanssprekende* adolessente ervaar portuurgroepdruk *teen skoolbetrokkenheid* (Graad 8), *teen wangedrag* (Graad 9), *vir wangedrag* (Graad 8) en *vir portuurgroepbetrokkenheid* (Graad 9).

Die

*Engelssprekende* adolessente ervaar weer portuurgroepdruk *vir skoolbetrokkenheid* (Graad 10) en *vir gesinsbetrokkenheid* (Graad 10 en 11).

Die empiriese studie bevestig ten slotte dat die adolessent wat impulsief, angstig, versigtig, aggressief, wantrouig en anti-sosiaal is en oor 'n negatiewe selfkonsep beskik, makliker vatbaar is vir portuurgroepdruk.

#### 7.4 GEVOLGTREKKINGS VAN DIE STUDIE

Die eerste belangrike gevolgtrekking van die studie is dat portuurgroepdruk 'n werklikheid en multidimensionele krag in die lewe van die adolessent is. Portuurgroepdruk raak elke adolessent, ouer en onderwyser. Die adolessent se selfkonsep, selfwaarde, identiteit, groeidentiteit, sosiale bekwaamheid, affiliasie, aanvaarding binne die groep, konformiteit en vatbaarheid vir portuurgroepdruk speel 'n belangrike rol in die toegewing aan portuurgroepdruk. Die ouer se opvoedingstyl en redeneringsvlak kan die adolessent voorberei vir die hantering van portuurgroepdruk. Die onderwyser kan die adolessent leer om portuurgroepdruk te bestuur en kan binne die skool lewensvaardigheidsprogramme implementeer.

Uit die studie blyk dit dat die adolessent onderrig nodig het in komponente soos besluitnemings-, probleemoplossings-, sosiale - en selfgeldingsvaardighede om portuurgroepdruk te kan hanteer. Hierdie vaardighede behoort deur middel van byvoorbeeld rollespel ingeoefen te word. Ouerbegeleidingsprogramme behoort die ouers toe te rus met vaardighede om die adolessent voor te berei en om sy gedrag doeltreffend te hanteer.

## **7.5 DIE IMPLIKASIE VAN DIE STUDIE**

As daar na die literatuurstudie, die bevindinge van die empiriese studie en die gevolgtrekkings van die studie gekyk word, lê die implikasie van die studie vir die navorser daarin dat onderrig in die vaardighede om portuurgroepdruk te kan hanteer, vir die adolessent 'n noodsaaklikheid is. Die verduideliking van die fenomeen portuurgroepdruk aan die adolessent, ouers en onderwysers kan van groot waarde wees.

Bogenoemde impliseer dat die implementering van 'n lewensvaardigheds- en portuurmentorprogram vir die skool die adolessent kan toerus om portuurgroepdruk beter te kan hanteer. Deur ouers se aandag op hul tipe opvoedingstyl en redeneringsvlak te vestig, kan hul begelei word om die adolessent se gedrag te begryp en hom te ondersteun in die hantering van portuurgroepdruk. Die implikasie van die studie is dus dat die ouers en die skool aan die adolessent die gereedskap gee om die druk te kan hanteer maar dat die adolessent die verantwoordelikheid moet neem om hierdie vaardighede in te oefen, portuurgroepdruk omkering toe te pas en homself te laat geld.

## **7.6 AANBEVELINGS VIR VERDERE STUDIE**

Die eerste ondersoekmoontlikheid sou wees om die voorgestelde skoolprogram (in hoofstuk 6) te implementeer en dit krities te evalueer ten einde die effektiwiteit daarvan te bepaal.

'n Tweede aanbeveling vir verdere ondersoek sou wees om die Adolessente selfkonsepskaal (ASKS) en die EPI ("Emotions Profile Index") by 'n groter getal proefpersone wat sterk portuurgroepdruk ervaar, af te neem sodat die gemeenskaplike persoonlikheidskenmerke wat die adolessent meer vatbaar maak, geïdentifiseer kan word.

## **7.7 DIE LEEMTES VAN DIE STUDIE**

'n Leemte van die studie is dat dit vanweë die beperkte omvang van die verhandeling nie die *prosesse* wat die adolessent se vatbaarheid vir portuurgroep beïnvloed, meer kon belig nie. Dit wil voorkom asof dit 'n studie op sy eie kan wees. Nog 'n leemte is dat slegs direkte, bewuste portuurgroepdruk deur die vraelys geëvalueer is. Subtiele, indirekte portuurgroepdruk behoort nagevors en in die vraelys ingesluit te word.

'n Verdere leemte is dat daar slegs op die adolessent se persepsie van portuurgroepdruk gefokus is. 'n Vraelys vir of onderhoude met ouers en onderwysers kan belangrike inligting oor die adolessent se sosiale wêreld verskaf.

## **7.8 DIE WAARDE EN BYDRAES VAN DIE STUDIE**

Die studie het op portuurgroepdruk, die faktore wat 'n rol speel by die toewyding daaraan en die gevolge van portuurgroepdruk gefokus. Die waarde van die studie lê daarin dat 'n program vir die skool, gebaseer op die bevindinge van die empiriese studie, ontwikkel is. Riglyne vir die hantering van portuurgroepdruk is vir elke graadgroep daargestel. Verskeie riglyne is vir die ouers en opvoedkundige sielkundige voorgestel ten einde hul in staat te stel om die adolessent, wat portuurgroepdruk ervaar, te help en te ondersteun.

Diagramme is saamgestel om die faktore wat moontlik tot portuurgroepdruk bydra, die gevolge van portuurgroepdruk en die hantering van portuurgroepdruk aan te dui. Die verband tussen ouers se opvoedingstyl en ouergedrag wat aanleiding gee tot bepaalde adolessentgedrag is in tabelvorm voorgestel. 'n Tabel is ook opgestel om die verband tussen die ouer se opvoedingstyl en die adolessent se identiteitsvorming weer te gee.

## **7.9 TEN SLOTTE**

Die adolessent se ervaring van portuurgroepdruk is 'n realiteit. Die adolessent, ouer, onderwyser en opvoedkundige sielkundige hoef egter nie magteloos te staan in die hantering van hierdie druk nie. Die adolessent kan portuurgroepdruk teenstaan of hanteer deur homself te laat geld en sekere lewensvaardighede aan te leer en te gebruik. Die ouers, onderwysers en die opvoedkundige sielkundige kan die adolessent ondersteun om portuurgroepdruk as 'n positiewe krag tot voordeel van homself aan te wend.

## BIBLIOGRAFIE

- ADELSON, J. 1980. *Handbook of Adolescent Psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- ASARNOW, J.R. & CALLAN, J.W. 1985. Boys with peer adjustment problems : social cognitive processes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 53(1):80-87.
- BAHR, S.J.; HAWKS, R.D. & WANG, G. 1993. Family and religious influences on adolescent substance abuse. *Youth and Society*. 24(4):443-465.
- BARRETT, M.E.; JOE, G.W. & SIMPSON, D.D. 1991. Acculturation influences on inhalant use. *Hispanic Journal of Behavioral Science*. 13:276-296.
- BARTON, E.J. 1986. Modification of Children's prosocial behavior. In Strain, P.S.; Guralnick, M.J. & Walker, H.M. *Children's social behavior*. Orlando: Academic Press, Inc.
- BAUMRIND, D. 1991. Effective parenting during the early adolescent transition. In Cowan, P.A. & Hetherington, M. *Family Transitions*. New Jersey : Lawrence Erlbaum.
- BEAN, R. 1992. *Cooperation social responsibility and other skills*. California: ETR Associates.
- BERNDT, T.J. 1979. Developmental changes in conformity to peers and parents. *Developmental Psychology*. 15:606-616.
- BERNDT, T.J. & LADD, G.W. 1989. *Peer relationships in child development*. New York: Wiley.
- BERNDT, T.J.; MILLER, K.E. & PARK, K. 1989. Adolescents' perceptions of friends' and parents' influence on aspects of their school adjustment. *Journal of Early Adolescence*. 9 (4): 419-435.

- BERNDT, T.J.; LAYCHAK, A.E. & PARK, K. 1990. Friends' influence on Adolescents' Academic achievement motivation: an experimental study. *Journal of Educational Psychology*. 82(4):664-670.
- BRENNAN, A. 1985. Participation and self-esteem. A test of six alternative explanations. *Adolescence*. 20(78):445-466.
- BRODY, C.M. 1976. *The peer group*. New Jersey: General Learning Press.
- BRODY, G.H. & SCHAFFER, D.R. 1982. Contributions of parents and peers to children's moral socialization. *Developmental Review*. 2:31-75.
- BROWN, B.B. 1982. The extent and effects of peer pressure among high school students: A retrospective analysis. *Journal of Youth and Adolescence*. 11(2):121-133.
- BROWN, B.B. 1989. The role of peer groups in adolescents' adjustment to secondary school. In Berndt, T.J. & Ladd, G.W. (eds) *Peer relations in child development*. New York: Wiley.
- BROWN, B.B., CLASEN, D.R. & EICHER, S.A. 1986. Perceptions of peer pressure, peer conformity dispositions and self-reported behavior among adolescents. *Developmental Psychology*. 2(4):521-530.
- BROWN, B.B., EICHER, S.A. & PETRIE, S. 1986. The importance of peer group affiliation in adolescence. *Journal of Adolescence*. 9:73-96.
- BROWN, B.B. & LOHR, M.J. 1987. Peer group affiliation and adolescent self-esteem: an integration of ego-identity and symbolic-interaction theories. *Journal of Personality and Social Psychology*. 52(1):47-55.
- BROWN, B.B., LOHR, M.J. & McCLENAHAN, E.L. 1986. Early adolescents' perceptions of peer pressure. *Journal of Youth and Adolescence*. 14:451-468.

- BURGER, B. 1987. Groepsdruk by die jeug - die moontlike rol van sedelesse op skoolvlak. *Die Unie*. 83(10):288-290.
- BURROUGHS, S.G. 1989. Peer effects on the motivation of adolescents with learning difficulties. *International Journal of Adolescence*. 2(1):13-29.
- CAMPBELL, J.G. 1992. Kids don't have to go along with the crowd. *Learning*. 20(8):74-76.
- CHASSIN, L.; PRESSON, C.C.; SHERMAN, S.J.; MONTENELLO, D. & MCGREW, J. 1986. Changes in peer and parent influence during adolescence: Longitudinal versus cross-sectional perspectives on smoking initiation. *Developmental Psychology*. 22(3):327-334.
- CLASEN, D.R. & BROWN, B.B. 1985. The multidimensionality of peer pressure in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*. 14(6):451-468.
- CLASEN, D.R. & BROWN, B.B. 1987. Understanding peer pressure in the middle school. *Middle School Journal*. 19:21-23.
- COIE, J.D. & KOEPPL, G.K. 1990. Adapting intervention to the problems of aggressive and disruptive rejected children. In Asher, S.R. & Coie, J.D. (Eds). *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CONNOR, M.J. 1994. Peer relations and peer pressure. *Educational psychology in practice*. 9(4):207-215.
- CÔTÉ, J. & LEVINE, C. 1988. A critical examination of ego identity status paradigm. *Developmental Review*. 8:147-185
- COVEY, S.R. 1997. *The 7 habits of highly effective families*. London: Simon & Schuster Ltd.
- COWEN, E.L.; HIGHTOWER, A.D.; PEDRO-CARROL, J.L.; WORK, W.C.; WYMAN, P.A. & HAFFLEY, W.G. 1996. *School-based prevention for children at risk*. Washington:



American Psychological Association.

CROCKETT, L.; LOSOFF, M. & PETERSON, A.C. 1984. Perceptions of the peer group and friendship in early adolescence. *Journal of early adolescence*. 4(2):144-181.

CULLINGFORD, C. & MORRISON, J. 1997. Peer group pressure within and outside school. *British Educational Research Journal*. 23(1):61-80.

CURTIS, R.L. 1975. Adolescent orientations towards parents and peers: variation by sex, age and socio-economic status. *Adolescence*. 10:483-494.

CURTNER-SMITH, M.E. & MACKINNON-LEWIS, C.E. 1994. Family process effects on adolescent males' susceptibility to anti-social peer pressure. *Family relations*. 43(4):462-468

CUTRONA, C. & GUERIN, D. 1994. Confronting conflict peacefully. *Educational horizons*. 72(2):95-104.

DAMON, W. & PHELPS, E. 1989. Strategic uses of peer learning in children's education. In Berndt, T.J. & Ladd, G.W. (eds). *Peer relationships in child development*. New York: Wiley.

DEARDEN, J. 1998. Cross-age peer mentoring in action. *Educational psychology in Practice*. 13(4):250-257.

DEKOVIC, M. 1992. *The role of parents in the development of child's peer acceptance*. Assen: Van Gorcum.

DIELMAN, T.E.; BUTCHART, A.T. & SHOPE, J.T. 1993. Structural equation model tests of patterns of family interaction, peer alcohol use and intrapersonal predictors of adolescent alcohol use and misuse. *Journal of Drug Education*. 23(3):273-316.

DINKMEYER, D. & MCKAY, G.D. 1990. *Parenting Teenagers*. Minnesota: AGS.

- ELKIND, D. 1985. Peer groups - blessing or curse. *Parents Magazine*. 63:195.
- ELLICKSON, P.L.; BELL, R.M. & HARRISON, E.R. 1993. Changing adolescent propensities to use drugs: results from Project ALERT. *Health Education Quarterly*. 20(2):227-242.
- EMLER, N. ; REICHER, S. & ROSS, A. 1987. The social context of delinquent conduct. *Journal of child Psychology and Psychiatry*. 28(1):99-109.
- ENGELBRECHT, C.S. 1993. Ouerbegeleidingsmodelle. *Studiegids*. OSI 1441-8. Pretoria: UNISA.
- ERIKSON, E.H. 1980. *Identity and the life cycle*. New York: Norton.
- ERON, L.D. 1982. Parent - child interaction, television violence, and aggression of children. *American Psychologist*. 37(2):197-211.
- ERWIN, P. 1993. *Friendship and peer relations in children*. New York: Wiley.
- ESCHEL, Y. & KURMAN, J. 1990. Ethnic equity and asymmetry in peer acceptance. *Journal of Social Psychology*. 130(6):713-723.
- ESKILSON, A. & WILEY, M.G. 1987. Parents, peers, perceived pressure and adolescent selfconcept: Is a daughter a daughter all her life? *Sociological Quarterly*. 28(1):135-145.
- EVANS, R.I.; SMITH, C.K. & RAINES, B.E. 1984(b). Deterring cigarette smoking in Adolescents: A psychosocial behavioral analysis of an intervention strategy. In Baum, A.; Taylor, S.E. & Singer, J.E. (Eds.). *Social psychological aspects of health*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- EVANS, R.I.; RAINES, B.E. & HANSELKA, L. 1984(a). Developing data-based communications in social psychological research: adolescent smoking prevention. *Journal of Applied Psychology*. 14(3):289-295.

GABLE, R.A.; ARLEN, N.L. & HENDRICKSON, J.M. 1995. Use of peer confrontation to modify disruptive behavior in inclusion classrooms. *Preventing school failure*. 40(1):25-28.

GARBARINO, J. 1985. *Adolescent Development - an ecological perspective*. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.

GERLER, E.R. 1986. Skills for Adolescence: A new program for young teenagers. *Phi Delta Kappan*. 67:436-439.

GILLIS, H. 1992. *Counselling young people: A practical guide for parents, teachers, and those in helping professions*. Saxonwold: Lynn Publications

GORDON, T. 1980. Parent Effectiveness Training : a preventative programme and it's effect on families. *In* Fine, M. *Handbook on parent education*. New York : Academic Press.

GRAHAM, J.W., MARKS, G. & HANSEN, W.B. 1991. Social influence processes affecting adolescence substance use. *Journal of Applied Psychology*. 76:291-298.

GRAHAM, T. & CLINE, P.C. 1989. Mediation: An alternative approach to school discipline. *The High School Journal*. 72(2):73-76.

GREENBERG, M.T.; SIEGEL, J.M. & LEITCH, C.J. 1983. The nature and importance of attachment relationships to parents and peers during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*. 12(5):373-386.

GREENBERGER, E. 1984. Defining psychosocial maturity in adolescence. *In* Karoly, P. & Steffen, J.J. (Eds.). *Adolescent behavior disorders : Foundations and contemporary concerns*. Lexington, MA : Heath.

HART, C.H.; LADD, G.W. & BURLESON, B.R. 1990. Children's expectations of the outcome of social strategies: Relations with sociometric status and maternal disciplinary styles. *Child Development*. 61:127-137.

HARTER, S.; STOCKER, C. & ROBINSON, N.S. 1996. The perceived directionality of the link between approval and self-worth: the liabilities of a looking glass self-orientation among young adolescents. *Journal of Research on Adolescence*. 6(3):285-308.

HARTUP, W.W. 1983. Peer relations. In Hetherington, E.M. (Ed), Mussen, P.H. *Handbook of child psychology: Vol 4. Socialization, personality and social development*. 103-196. New York: John Wiley & Sons.

HARTUP, W.W. 1989. Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*. 44:120-126.

HAVIGHURST, J.C. 1979. *Developmental tasks and education*. New York: David McKay.

HETHERINGTON, E.M. (Ed) & MUSSEN, P.H. 1983. *Handbook of Child Psychology: Vol 4: Socialization, personality and social development*. New York: John Wiley & Sons.

HOBERG, S.M. 1993. Verband tussen portuurgroepdruk en dwelmverslawing by skoolgaande adolessente. *South African Journal of Education*. 13(4):159-165.

HOLLIN, C.R. & WHEELER, H.M. 1982. The violent young offender: a small group study of a Borstal population. *Journal of Adolescence*. 5:247-257.

HOPKINS, N. 1994. Peer group processes and adolescent health-related behaviour: more than peer group pressure? *Journal of Community-and-applied Social Psychology*. 4(5):329-345.

HUNTER, F.T. & YOUNNIS, J. 1982. Changes in functions of three relations during adolescence. *Developmental Psychology*. 18:806-811.

IDE, J.K. ; PARKERSON, J. ; HAERTEL, G.D. & WALBERG, H.J. 1981. Peer group influence on educational outcomes : a quantitative synthesis. *Journal of Educational Psychology*. 73(4):472-484.

- JENKINS, J.E. 1996. The influence of peer affiliation and student activities on adolescent drug involvement. *Adolescence*. 31(122):297-306.
- JESSOR, R. 1987. Problem - behavior theory, psychosocial development and adolescent problem drinking. *British Journal of Addiction*. 82:331-342.
- KEEFE, K. 1994. Perceptions of normative social pressure and attitudes toward alcohol use: Changes during adolescence. *Journal of Studies on Alcohol*. 55:46-54.
- KEEFE, S.E. & PADILLA, A.M. 1987. *Chicano ethnicity*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- KEENAN, K.; LOEBER, R.; ZHANG, Q.; STOUTHAMER-LOEBER, M. & VANKAMMEN, W. 1995. The influence of deviant peers on the development of boys disruptive and delinquent behavior : a temporal analysis. *Development and Psychopathology*. 7 (4):715-726.
- KESLER, J. 1988. *Parents and Teenagers*. Wheaton: Victor Books.
- KILLEN, J.D. 1985. Prevention of adolescent tobacco smoking: the social pressure resistance training approach. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 26(1):7-15.
- KUSA, D. 1995. Creativity and conformity: Prosocial aspects of conformist behaviour. *Studia-Psychologica*. 37(5):335-343.
- LAMBORN, S.D.; MOUNTS, N.S.; STEINBERG, L. & DORNBUSCH, S.M. 1991. Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoratitive, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*. 62:1049-1065.
- LARKIN, R.W. 1979. *Suburban youth in cultural crisis*. New York: Oxford.
- LIPTON-SMITH, H.S.; CARRUTHERS, W.L.; FLYTHE, R.; GOETTEE, E. & MODEST, K.H. 1996. Conflict resolution as peer mediation: Programs for elementary, middle and high

school students. *School Counselor*. 43(5):374-391.

LOWENSTEIN, L.F. 1989. The peer group promoting socialised behaviour. *Education Today*. 39(2):27-34.

MACCOBY, E.E. & MARTIN, J.A. 1983. Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In Hetherington, E.M. (Ed) & Mussen, P.H. *Handbook of child psychology: Vol 4. Socialization, personality and social development* (1-101). New York: John Wiley & Sons.

MAIFAIR, L. 1986. Teaching how to say no. *Instructor*. 96:73.

MARCIA, J. 1993. The status of the statuses. In Marcia, J.E.; Waterman, A.S.; Matteson, D.R. Archer, S.L. & Orlofsky, J.L. *Ego identity : A handbook for psychosocial research*. New York : Springer- Verlag.

MARCIA, J.E. 1980. Identity in adolescence. In Adelson, J. (Ed). *Handbook of adolescent Psychology*. New York: John Wiley & Sons.

McBRIDE, T.R. 1984. Fostering positive peer pressure. *Canadian School Executive*. 4(1):12-14.

McBROOM, J.R. 1994. Correlates of alcohol and marijuana use among junior high school students. *Youth and Society*. 26(1):54-68.

McCALLUM, T. 1994. Parents or peers: who influences adolescent drug use the most? *Youth Studies Australia*. 13(3):36-41.

McDONALD, K. & PARKE, R.D. 1984. Bridging the gap : Parent-child play interaction and peer interactive competence. *Child development*. 55 : 1265 - 1277.

MEEUS, W. 1993. Occupational identity development, school performance and social support in adolescence: Findings of a Dutch study. *Adolescence*. 28(112):809-818.

MEEUS, W. & DEKOVIC, M. 1995. Identity development, parental and peer support in adolescence: results of a national Dutch survey. *Adolescence*. 30(120):931-944.

MICHELL, L. & WEST, P. 1996. Peer pressure to smoke : The meaning depends on the method. *Health Education research*. 11(1):39-49.

MICHELSON, L. & MANNARINO, A. 1986. Social skills training with children: Research and clinical application. In Strin, P.S.; Guralnick, M.J. & Walker, H.M. *Children's social behaviour*. Orlando: Academic Press, Inc.

MICHELSON, L.; SUGAI, D.P.; WOOD, R.P. & KAZDIN, A.E. 1983. *Social skills assessment and training with children*. New York: Plenum Press.

MIZE, J. & LADD, G. 1990. A cognitive-social learning approach to social skills training. *Developmental Psychology*. 26:388-397

MONTEITH, J.L. de K, POSTMA, F. & SCOTT, M. 1988. *Die opvoeding en ontwikkeling van die adolessent*. Pretoria: Academica.

MORGAN, M. & GRUBE, J.W. 1991. Closeness and peer group influence. *British Journal of Social Psychology*. 30:159-169.

MOUNTS, N.S. & STEINBERG, L. 1995. An ecological analysis of peer influence on adolescent grade point average and drug use. *Developmental Psychology*. 31(6):915-922.

MYERS, B. 1992. *Parenting teenagers in the 1990's*. Hawthorne, Victoria: ACER.

NAGINEY, J.L. & SWISHER, J.D. 1990. To whom would adolescents turn with drug problems? Implications for school professionals. *High School Journal*. 2:80-85.

NEWMAN, B.M. 1989. The changing nature of the parent - adolescent relationship from early to late adolescence. *Adolescence*. 24(96):915-924.

NEWMAN, I.M. 1984. Capturing the energy of peer pressure: Insight from a longitudinal study of adolescent cigarette smoking. *Journal of School Health*. 54:146-148.

NEWMAN, R.R. & NEWMAN, B.M. 1976. Early adolescence and its conflict: Group identity vs alienation. *Adolescence*. 11:261-274.

O'BRIEN, S.F. & BIERMAN, K.L. 1988. Conceptions and perceived influence of peer groups: Interviews with pre-adolescents and adolescents. *Child Development*. 59:1360-1365.

OETTING, E.R. & BEAUVAIS, F. 1986. Peer Cluster Theory: drugs and the adolescent. *Journal of Counselling and development*. 65:17-22.

PARKER, J.G. & ASHER, S.R. 1987. Peer relations and later personal adjustment : are low - accepted children at risk? *Psychological Bulletin*. 102(3):357-389.

PATTERSON, G.R. ; CHAMBERLAIN, P. & REID, J.B. 1982. A comparative evaluation of a parent - training program. *Behavior therapy*. 13:638-650.

PERRY, D.G. ; PERRY, L.C. & RASMUSSEN, P. 1986. Cognitive social learning mediators of aggression. *Child Development*. 57:700-711.

PETTIT, G.S.; DODGE, K.A. & BROWN, M.M. 1988. Early family experience, social problemsolving patterns and children's social competence. *Child Development*. 59:107-120.

POVEDA, T.G. 1975. Reputation and the adolescent girl : an analysis. *Adolescence*. 10(37):127-136.

POWELL, S.R. 1993. The power of positive peer influence: Leadership training for today's teens. *Special Services in the School*. 8(1):119-136.



PRUITT, B.E.; KINGERY, P.M.; MIRZAHEE, G. & HURLEY, R.S. 1991. Peer influence and drug use among adolescents in rural areas. *Journal of Drug Education*. 21(1):1-11.

PUTALLAZ, M. 1987. Maternal Behavior and children's sociometric status. *Child Development*. 58:324-340.

PUTALLAZ, M. & HEFLIN, A.H. 1990. Parent child interaction. In Asher, S.R. & Coie, J.D. *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.

RAATH, M.C. & JACOBS, L.J. 1990. *Dinamiek van die selfkonsep*. Pretoria: Academica.

RANISESKI, J.M. & SIGELMAN, C.K. 1992. Conformity, peer pressure and adolescent receptivity to treatment for substance abuse : a research note. *Journal of Drug Education*. 22(3):185-194.

REGAN, A. 1993. Parent Peer pressure: help needed. *Momentum*. 24:66.

RICHMOND, P.G. 1985. The relationship of grade, sex, ability and sosio-economic status to parent, peer and school affiliation. *British Journal of Educational Psychology*. 55(3):233-239.

RIED, L.D. 1989. A path analytic experience of differential social control theory. *Journal of Drug Education*. 19(2):139-156.

ROBIN, S.S. & JOHNSON, E.O. 1996. Attitude and peer cross pressure: adolescent drug and alcohol use. *Journal of Drug Education*. 26(1):69-99.

ROLLIN, S.A.; RUBIN, R.; HARDY-BLAKE, B.; ALLEN, P.; MARCIL, R.; GROOMES, E. & WINNINGHAM, K. 1994. Project K.I.C.K. *Journal of alcohol and drug education*. 39(3):75-86.

ROOPNARINE, J.L. 1987. Social interaction in the peer group: Relationship to perceptions of parenting and to children's interpersonal awareness and problemsolving ability. *Journal of Applied Psychology*. 8:351-362.

RUBIN, Z. & SLOMAN, J. 1984. How parents influence their children's friendship. In Lewis, M. *Beyond the dyad*. New York : Plenum Press.

SALMON, P. 1979. The role of the peer group. In Coleman, J.C. (Eds). *The school years. Current issues in the socialization of young people*. London: Methuen & Co. Ltd.

SAMEROFF, A.J. & SEIFER, R. 1983. Familial risk and child competence. *Child Development*. 54:1254-1268.

SAVIN-WILLIAMS, R.C. & BERNDT, T.J. 1990. Friendship and peer relations during adolescence. In Feldman, S.S. & Elliot, G.(Eds). *At the threshold: The developing adolescent*. London: Harvard University Press.

SCHNEIDER, B. 1993. *Children's social competence in context*. Oxford: Pergamon Press.

SCHUNK, D.H. 1989. Social cognitive theory and self-regulated learning: In Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. (Eds). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice*. New York: Springer- Verlag.

SEIFERT, K.L. & HOFFNUNG, R.J. 1987. *Child and adolescent development*. Boston: Houghton Mifflin Company.

SEIFERT, K.L. & HOFFNUNG, R.J. 1991. *Child and adolescent development*. Boston: Houghton Mifflin Company.

SELMAN, R.L. 1980. *The growth of interpersonal understanding*. New York : Academic Press.

SHARP, S. 1996. The role of peers in tackling bullying in schools. *Educational psychology in practice*. 11(4):17-22.

SHEPPARD, M.A. ; WRIGHT, D. & GOODSTADT, M.S. 1985. Peer pressure and drug use - exploding the myth. *Adolescence*. 20(80):949-958.

SILBEREISEN, R.K. & TODT, E. 1994. Adolescence in context : the interplay of family, school, peers and adjustment. New York: Springer - Verlag.

SIMONS, R.L.; WHITBECK, L.B.; CONGER, R.D. & CONGER, K.J. 1991. Parenting factors, social skills and value commitments as precursors to school failure, involvement with deviant peers and delinquent behaviour. *Journal of Youth and Adolescence*. 20(6):1991.

SMITH, F. 1989. The kind of teen I want to be. Positive peer pressure. *Illinois Teacher*. 32:140-141.

SMITH, M.B.; CANTER, W.A. & ROBIN, A.L. 1989. A path analysis of an adolescent drinking behaviour model derived from problem behaviour theory. *Journal of Studies on Alcohol*. 50(2):128-142.

SOBOL, M.P. & EARN, B. M. 1985. Assessment of children's attributions for social experiences: Implications for social skills training. In Schneider, B. H. ,Rubin, K. H. & Ledingham, J. E. *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention*. New York: Springer-Verlag.

SROUFE, L.A. & FLEESON, J. 1986. Attachment and the construction of relationships. In Hartup, W.W. & Rubin, Z. (Eds.). *Relationships and development*. New Jersey : Lawrence Erlbaum.

STEINBERG, L. 1987. Impact of puberty on family relations: Effects of pubertal status and pubertal timing. *Developmental Psychology*. 23(3):451-460.

STEINBERG, L.; ELMEN, J.D. & MOUNTS, N.S. 1989. Authoritative parenting, psychosocial maturity and academic success among adolescents. *Child Development*. 60:1424-1436.

STEINBERG, L. & SILVERBERG, S.B. 1986. The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*. 57:841-851.

STRAYHORN, J.M. & STRAIN, P.S. 1986. Social and language skills for preventive mental health: What, how, who and when. In Strain, P.S.; Guralnick, M.J. & Walker, H.M. *Children's social behaviour*. Orlando: Academic Press, Inc.

TONES, K. 1986. Promoting the health of young people - the role of personal and social education. *Health Education Journal*. 45(1) : 14-19.

TURNER, J.C.; HOGG, M.; OAKES, P.J.; REICHER, S.D. & WETHERELL, M.S. 1987. *Rediscovering the social group : a self - categorization theory*. Oxford : Blackwell.

VREY, J.D. 1979. *Die opvoeding en sy selfaktualisering*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

WALKER, J. 1995. Educating Teenagers. *Forum of Education*. 50(1):39-48.

WALKER, L.S. & GREENE, J.W. 1986. The Social Context of Adolescent self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence*. 15(4):315-322.

WALL, J.A.; POWER, T.G. & ARBONA, C. 1993. Susceptibility to antisocial peer pressure and its relation to acculturation in Mexican-American adolescents. *Journal of Adolescent-research*. 8(4):403-418.

WARR, M. 1993. Parents, peers, and delinquency. *Social Forces*. 72(1):247-264.

WATTS, L. 1987. Classroom management: a group affair. *Practising Administrator*. 9(1):42-46.

- WEBSTER, R.A.; HUNTER, M. & KEATS, J.A. 1994. Peer and parental influences on adolescents' substance use: a path analysis. *The International Journal of the Addictions*. 29(5):647-657.
- WEISSBERG, R.P. 1985. Designing effective social problemsolving programs for the classroom. In Schneider, B.H.; Rubin, K.H. & Ledingham, J.E. *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention*. New York: Springer-Verlag.
- WENAR, C. 1990. *Developmental psychopathology from infancy through adolescence*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- WENAR, C. 1994. *Developmental Psychopathology from infancy through adolescence*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- WIESE, J. 1994. Stand up to peer pressure. *Journal of School Health*. 64(3):128-130.
- WIGGINS, C. 1984. Curriculum exchange: Peer pressure: a positive force. *Curriculum Review*. 24:5-6.
- WINIARSKI-JONES, T. 1988. Adolescent peer groups: their formation and effects on attitudes towards education and academic performance. *Research in education*. 40:51-58.
- WRAGG, J. 1990. The impact of adolescent development: Implications for the timing, evaluation and development of drug education programs. *Drug Education Journal of Australia*. 4(3):233-239.